

Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika

Erstlesebücher und -hefte: Können sie inhaltlich interessant, sprachlich anspruchsvoll und zugleich einfach zu lesen sein? Eine Problem-Analyse mit Beispielen aus der "Regenbogen-Lesekiste"

2021, 43 S.



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika: Erstlesebücher und -hefte: Können sie inhaltlich interessant, sprachlich anspruchsvoll und zugleich einfach zu lesen sein? Eine Problem-Analyse mit Beispielen aus der "Regenbogen-Lesekiste". 2021, 43 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-216670 - DOI: 10.25656/01:21667

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-216670>

<https://doi.org/10.25656/01:21667>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erstlesebücher und -hefte: Können sie inhaltlich interessant, sprachlich anspruchsvoll und zugleich einfach zu lesen sein?

Eine Problem-Analyse mit Beispielen aus der „Regenbogen-Lesekiste“¹

von Hans Brügelmann in Zusammenarbeit mit Erika Brinkmann

Wenn Kinder lesen und schreiben lernen, werden ihnen im Unterricht anfangs meist nur Texte angeboten, die sich auf einen sehr reduzierten Wortbestand beschränken – je nachdem welche Buchstaben im verwendeten Fibellehrgang bereits eingeführt wurden. Und oft verlangen die Lehrer*innen, dass diese Texte vor der Gruppe laut vorgelesen werden – oft sogar mehrfach hintereinander, obwohl alle ihn schon kennen². Unser Ziel ist es hingegen, dass Kinder schon frühzeitig Zugang zu Lektüren bekommen, die sie inhaltlich interessieren. Denn auch Erstleser*innen wollen ernst genommen werden: Sie hoffen auf eine unterhaltsame, spannende oder informative Lektüre. Darüber hinaus sollen Bücher oder Hefte mit dem Etikett „Erstlesen“ aus didaktischer Perspektive zwei konkurrierenden Anforderungen gerecht werden: Zum einen werden literar-ästhetische (oder bei Sachtexten: fachlich-inhaltliche) Ansprüche an sie formuliert, zum anderen sollen sie der noch sehr begrenzten schriftsprachlichen Kompetenz der Leseanfänger*innen gerecht werden³. Die Frage, wie sich in diesem Spannungsfeld für Kinder attraktive Texte verfassen lassen, ist Gegenstand des folgenden Beitrags.

1. Was meinen wir eigentlich mit „Erstlesen“?

Bei der Gestaltung von Texten für Leseanfänger stellt sich als erstes die Frage, welche Gruppe man im Blick hat:

¹ Hintergrundpapier für einen Vortrag auf der Tagung "Erstleseliteratur als vielfältiger Lern- und Erfahrungsort" am 1.-3.9.21 an der Universität Siegen (Stand: 7.3.2021; die jeweils aktuelle Fassung ist erhältlich über hans.bruegelmann@gmx.de). Christoph Jantzen, Iris Kruse, Beate Leßmann, Jenny Reiske, Sven Nickel, Michael Ritter, Gerheid Scheerer-Neumann, Manfred Wespel, Johannes Wild danken wir für hilfreiche Anmerkungen zu Vorfassungen dieses Beitrags. Auch da, wo wir ihren Hinweisen nicht gefolgt sind, haben Sie uns zum Überdenken und zur Präzisierung unserer Darstellung veranlasst.

² Vgl. dazu unsere Kritik in Brügelmann u. a. (2020).

³ S. zu dieser Konkurrenz aus verschiedenen Perspektiven Bettelheim/ Zelan (1982); Boie (1998); Jentgens (2013); Hoppe (2015); Riegler/ Schmiderer (2019). Ein aktueller Überblick über die Forschung zum Einfluss von Textkomplexität nicht nur auf die Genauigkeit und Geschwindigkeit des Lesens, sondern auch auf das inhaltliche Verständnis von Texten findet sich bei Amend u. a. (2018).

- Kinder, die – z. B. aus der Fibel oder ihrer Umwelt – bekannte Wörter in Texten (wieder)erkennen, aber noch nicht selbstständig erlesen können;
- solche, die mit wachsender Schriftsprachkompetenz zunehmend in der Lage sind, auch unbekannte Wörter lautierend zu erlesen⁴ und sich auf diesem Wege den Inhalt kurzer Texte zu erschließen;
- schon Fortgeschrittene, die selbstständig – wenn auch manchmal noch mit Mühe – bereits erfolgreich kleine Bücher oder Hefte lesen.

Diese Profile beschreiben nicht nur eine zeitliche Entwicklung – sie finden sich in derselben Altersgruppe auch nebeneinander. Denn die Unterschiede in der Lesefähigkeit sind schon von Beginn sehr groß. Selbst unter den Schulanfänger*innen gibt es Kinder, die unbekannte Wörter bereits selbstständig erlesen können, die anderen erwerben die alphabetische Strategie erst irgendwann im Verlauf der ersten beiden Schuljahre. Insofern findet sich unter Gleichaltrigen ein breites Spektrum an Kompetenzen innerhalb derselben Gruppe⁵. Und auch die Geschwindigkeit des Lesenlernens variiert erheblich. Deshalb braucht man schon für diese Phase ein Textangebot, das nicht nur eine breite Palette an unterschiedlichen Themen abdeckt, um die individuellen Interessen der Kinder anzusprechen. Auch die Anforderungen an ihre Lesefähigkeit müssen entsprechend breit gestaffelt sein, damit alle Kinder bei ihren Leseversuchen Erfolg haben können. Denn

⁴ Vgl. zu dieser Einstiegsstrategie Scheerer-Neumann (1986; 1995). Ob sich die Situation durch eine stärkere Verbreitung silbenanalytischer Konzepte verändern wird, lässt sich zurzeit schwer abschätzen. In vorliegenden Konzepten (vgl. Röber 2018 zu ihrem Lehrgang „Palope“) steht lange Zeit die Vermittlung sprachstrukturellen Wissens im Vordergrund, so dass Kinder erst deutlich später Zugang zu unbekannten Texten bekommen, eine selbstständige Lektüre dann aber möglicherweise auf einem höheren Strategie-Niveau beginnen kann. Kritisch zur Möglichkeit einer „widerspruchsfreien“ Einführung in die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache durch eine entsprechende Kontrolle des Wortschatzes Scheerer-Neumann (2020a, 138f.).

⁵ Mit ihrem auf Inklusion gerichteten, erweiterten Lese-Begriff nimmt Riegert (2019) zusätzlich die Vorstufe textfreier Bücher in den Blick, während Nickel (2011) und Baumert (2016) umgekehrt die besonderen Anforderungen an Schrifttexte für Jugendliche und Erwachsene mit wenig Schrifterfahrung zum Thema machen und Rosebrock (2019) die Anforderungen an „leichte Texte“ für ältere Schüler*innen diskutiert. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Bedürfnisse von Schulanfängern, die gerade beginnen, selbstständig zu lesen. Bücher für ältere (und schon etwas fortgeschrittene) Leseanfänger finden sich unter <https://einfachebuecher.de/> bzw. <https://einfachebuecher.de/Leichte-Sprache> und <https://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=1157>. Ihre Anforderungen setzen aber deutlich oberhalb der von uns angezielten „Einstiegsphase“ an. Das gilt auch für die „einfachen“ Texte der Lesekarten der Oldenburger Volkshochschule: <https://abc-projekt.de/oldenburger-lesekartei/> und für die Texte aus dem Internet, die man nach Alpha-Levels sortiert über <http://www.kansas-suche.de/kansas/> finden kann.

dieser Erfolg ist der Motor für weitere Anstrengungen - und wesentlich für die Ausbildung eines Habitus als Leser*in.

Für die Stiftung Lesen beschreibt Kranz (2018, 1) präzise die Anforderungen an die Kinder - und an „Erstlese“-Bücher, die diese Anforderung ernst nehmen:

„Das erste Buch selbst zu lesen, ist für die meisten Kinder ein ganz besonderes Erlebnis. Langsam hangeln sie sich von Buchstabe zu Buchstabe bis ein Wort entsteht, dann ein Satz - und schließlich eine ganze Geschichte.“

Das, was Verlage unter dem Label „Erstlese-Bücher“ anbieten⁶, lässt sich jedenfalls noch nicht auf einen Nenner bringen (Jentgens 2013; 2019). So sind Geschichten wie das 2018 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnete und in vieler Hinsicht reizvolle Buch „Viele Grüße, deine Giraffe“ für die meisten Kinder erst ab der zweiten Klasse zur selbstständigen Lektüre geeignet - und eben nicht als „Erstlese“buch, wie die Jury zu Unrecht rühmt (Schilcher 2019, 38).

Schaut man sich das Angebot an sogenannten „Erstlese-Büchern“ genauer an (vgl. Jentgens 2009), so stellt man wie Wespel (2005a) fest, dass es sich um ganz verschiedene Textsorten handelt: Zum einen gibt es - in Umfang und Schwierigkeit stark reduzierte - Einstiegstexte für noch lautierende Erstleser*innen, allerdings fast nur als Zusatzmaterial zu schulischen Lehrwerken; zum anderen werden literarisch anspruchsvollere und auch sprachlich komplexere Geschichten angeboten - aber erst für die anschließende Phase, in der die Kinder die Wörter und Texte zunehmend sicherer und zum Teil schon automatisiert erlesen können (s. dazu Conrady 2000).

Im Grunde muss man sogar drei Gruppen von Leseanfänger*innen - und entsprechend von „leseleichten“ Texten - unterscheiden:

Niveau 1: Kinder, die noch einzelne Wörter (zum Teil: mühsam) lautierend erlesen⁷;

Niveau 2: Kinder, die kurze Sätze schon flüssiger lautieren, aber noch an schwierigeren Wörtern hängen bleiben⁸;

⁶ Vgl. zum Beispiel als „Stufe 1“ einerseits <https://www.dorlingkindersley.de/buch/catherine-saunders-superleser-marvel-fantastische-superkraefte-9783831038688> und andererseits <https://www.blickinsbuch.de/viewer/cm/access.php?Zmxhc2g9MSZ2MzE1Nj0zMTcwOTcwODE2JnY3Mzc2PTk3ODMOMDE3MTUyMzAmdGFyZ2V0X2lkPTMmdjkzNjk9MjVPTmFvVDkxNg==&mxbook=1772f9914999f55429382224f66b5fbd>

⁷ Entspricht einer Reihe von Büchlein auf Ebene 1-2 im „Lesebaum“ von Hunt u. a. (2006), auf Stufe 1-3 in der „Regenbogen-Lesekiste“ von Balhorn u. a. (1987) sowie auf Lesestufe 1 von „Lesestart mit Eberhart“ (Branda/Drecktrah 2013ff).

⁸ Im „Lesebaum“ ungefähr Ebenen 3-4, in der „Regenbogen-Lesekiste“ etwa Level 3-5 und zum Teil die gelben Hefte aus der Reihe „Lesen macht schlau“ von Hering u. a. (2018).

Niveau 3: Kinder, die in der Regel leise, aber noch langsam lesen, die durch viel Text entmutigt werden und deshalb immer noch ein luftiges Layout, immer noch viele sinnstützende Bilder und eine einfache Sprache bevorzugen, wie auch auf den ersten beiden Stufen üblich⁹.

Die Kinderbuchverlage haben mit ihren vorgeblichen „Erstlesebüchern“ meist nur die dritte Gruppe im Blick¹⁰. Vernachlässigt wird dagegen die Einstiegsphase, die übrigens wegen der großen Unterschiede am Schulanfang für viele Kinder bis in die zweite und sogar dritte Klasse hineinreicht.

Kinder, die das alphabetische Prinzip unserer Schrift begriffen haben, können zwar grundsätzlich jedes unbekannte Wort selbstständig erlesen. Dabei gibt es aber eine Reihe von Schwierigkeiten, die wir im Folgenden darstellen wollen – mit Hinweisen, wie man Texte so gestalten kann, dass die Hürden für echte Anfänger*innen möglichst niedrig gehalten werden.

2. Was macht das Verfassen von „Erstlesebüchern“ so schwierig?

Auch Erwachsene und Menschen mit sehr unterschiedlichen Erschwernissen (z. B. mit einer anderen Erstsprache oder spezifischen Beeinträchtigungen) sind auf eine Vereinfachung von Texten angewiesen. Vorschläge für „leseleichte Texte“ in der Fachliteratur¹¹ sind deshalb sorgfältig daraufhin zu prüfen, ob sie auf die besonderen Bedürfnisse der Erstleser*innen am Schulanfang passen.

Dabei markiert das folgende Schema die sechs Bezugspunkte, an denen sich die Gestaltung von Texten für Leseanfänger*innen generell zu orientieren hat:

- literarische Qualität (oft auch fach-intern kontrovers diskutiert¹²) und/ oder
- Sachgerechtigkeit/ Informationsreichtum von Texten, damit deren Lektüre lohnt;
- persönlicher Bezug, subjektives Interesse (mit erheblichen individuellen Unterschieden);
- individuelle Lesekompetenz (mit der oben genannten großen Bandbreite schon in Klasse 1);

⁹ Im „Lesebaum“ viele Hefte auf den Ebenen 5-9, in der Regenbogen-Lesekiste“ ungefähr Level 6-8 und die gelben sowie grünen Hefte aus der Reihe „Lesen macht schlau“.

¹⁰ Vgl. etwa die Geschichten zum selbstständigen Lesen in den Bänden der Reihe „DUDEN-Leseprofi“ (Tielmann u. a. 2016; Holthusen u. a. 2018) mit mehr als 400 Wörtern und die Empfehlungen der Stiftung Lesen in Seibert/ Kranz (2018). So hohe Anforderungen finden sich aber auch in anderen Ländern, vgl. die Beispiele in Süßbrich (2018).

¹¹ S. z. B. die primär auf die Bedürfnisse von Erwachsenen bezogenen Kriterien bei Namura u. a. (2010); Barrow u. a. (2011) und NALA (2006; 2011).

¹² Vgl. zur Diskussion der „Einfachheit“ in dieser Dimension Lypp (1984; 2000a,b,c).

- sprachliche Verständlichkeit (ohne Reduktion auf eine „dadaistische Diätkost“);
- semantische Strukturierung, nachvollziehbare/r Handlung/ Gedankengang („roter Faden“);
- lesetechnische Einfachheit (z. B. Satz- und Wort-Länge/-Komplexität).

Aus diesen Anforderungen ergeben sich zwei grundlegende Spannungen – im folgenden Schaubild (Abb. 0) durch die waagerechten Pfeile einerseits und die senkrechten/diagonalen andererseits markiert.

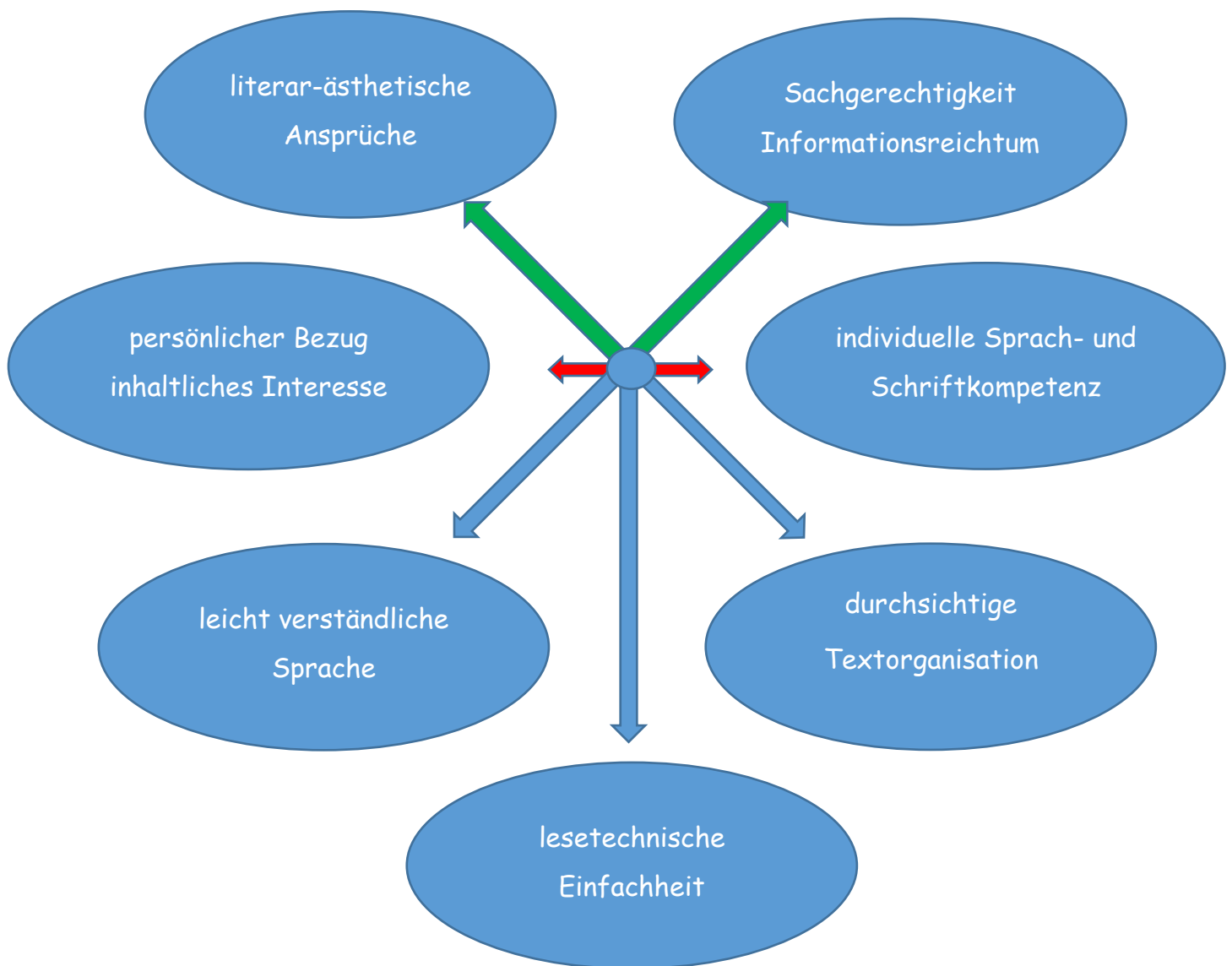


Abb. 0: Spannungen in den Anforderungen an Texte für Leseanfänger*innen

Ausgangspunkt einer jeden Leseförderung müssen die individuellen Interessen und Voraussetzungen der Kinder sein. Aber schon da gibt es ein Dilemma, weil die inhaltlichen Interessen und die Lebenserfahrungen von Schulanfänger*innen wesentlich weiter entwickelt sind als ihre Sprach- und vor allem ihre Lesekompetenz. Die Fragen,

Vorstellungen und Gefühle von Kindern bewegen sich auf einem Niveau, dem etwa Fibeltexte mit ihrem – durch die stufenweise Einführung von Buchstaben – beschränkten Wortschatz nicht gerecht werden können¹³.

Ein zweiter Konflikt besteht zwischen unseren pädagogischen Ansprüchen, sprich: der literarischen Qualität von Geschichten bzw. der fachlichen Differenziertheit von Sachtexten auf der einen Seite, und der Notwendigkeit, diese Inhalte Kindern mit begrenzten schriftsprachlichen Fähigkeiten über eine durchsichtige Textorganisation, d. h. einen gut nachvollziehbaren Aufbau („Verständlichkeit“), eine leicht verständliche Sprache („Lesbarkeit“) und niedrige lesetechnische Anforderungen („Leserlichkeit“) leichter zugänglich zu machen (vgl. schon Müller 1982; Conrady 1983).

Sieht man sich Fibeln auf der einen Seite und Kinderbücher auf der anderen Seite an, bemerkt man schnell, dass diese Spannung oft entweder zu der einen oder zu der anderen Seite aufgelöst wird.

Zwar gibt es pragmatische Lösungen für den Konflikt (Brinkmann 2005), z. B.

- eine abgestimmte Arbeitsteilung zwischen anspruchsvollen Texten zum Vorlesen und lesetechnisch vereinfachten Texten zum Selberlesen (Bambach 1989);
- Texte zum gemeinsamen Wechsellesen mit umfangreicheren Passagen in kleiner Schrift für eine Vorleserin und kurze Passagen in großer Schrift zum Selberlesen für die Kinder (vgl. Sennlaub 1989 und z. B. die Reihe „Erst ich ein Stück, dann du“¹⁴, u. a. aus dem Loewe-Verlag);
- Kinderbücher, in denen der Originaltext mit einer aufklappbaren Kurzversion überklebt wird, auf denen die wichtigsten Aussagen in vereinfachter Form zusammengefasst wurden (vgl. Brinkmann 2003; vgl. auch die Doppelseiten mit alternativen Textvarianten in der „Niko“-Reihe des Klett-Verlags);
- das begleitende Mitlesen einer schriftkundigen Person, die (lauter werdend) über schwierige Stellen hinweghilft („Paired Reading“, Niemann 1990) bzw. (weniger individuell, dafür personenunabhängig) das „Lesen durch Hören“ (Gailberger 2011), bei dem die

¹³ Vgl. zum sog. „Fibel-Dadaismus“ Pregel (1991/92) und zur Kritik an der Beschränktheit der Fibelsprache und ihren eventuellen Auswirkungen auf den Zugang von Kindern zur Schriftsprache, aber auch auf die Entwicklung ihrer mündlichen Sprache schon Gümbel (1973); Hannig/ Hannig (1974).

¹⁴ Allerdings sind die von den Kindern zu lesenden Stücke oft nur wenig oder gar nicht vereinfacht, sondern nur größer gesetzt, z. B. in „Sophie im Land der Zauberponys“ (Schroeder 2011), wo nur die Satz-, aber nicht die Wortlänge oder die Wortschwierigkeit reduziert wurde.

Vorlese-Stimme aus einem Hörbuch die Anfängerin beim selbstständigen Lesen unterstützt¹⁵.

Aber gleichgültig, für welches Vorgehen man sich entscheidet, ist zu klären, was Texte für Leseanfänger eigentlich schwierig macht und wie diese Anforderungen vereinfacht werden können¹⁶.

Dabei gilt der Primat der Inhalte: Nur wenn Texte spannend, unterhaltsam, informativ sind und von Leser*innen als persönlich bedeutsam wahrgenommen werden, lohnt ein Nachdenken über eine Vereinfachung ihrer Vermittlung. Andererseits hat eine Vernachlässigung der Oberflächenstruktur von Texten zur Folge, dass der Zugang zu ihren inhaltlichen und sprachlichen Qualitäten für viele verbaut bleibt. Und selbst wer diesen Ansprüchen Vorrang einräumt, hat noch viel Spielraum bei ihrer Übersetzung in die Schriftform. Im Folgenden beschäftigen wir uns deshalb intensiver mit den Anforderungen an die Lesbarkeit und Leserlichkeit von Texten¹⁷. Auf die komplexeren Modelle der Textverständlichkeit im engeren Sinne, also ihre semantische und textstrukturelle Dimension, gehen wir hier nicht ein. Dies ist ein eigenes Thema (vgl. dazu u. a. Groeben 1982; Christmann 2004) und bei den einfachen Texten für Leseanfänger*innen ein geringeres Problem als bei Fachtexten für ältere Schüler*innen (s. Schmitz 2016; Rosebrock 2019) oder für Erwachsene.

3. Was bedeutet „einfach zu lesen“ konkret?

Wer Leseanfänger oder auch ältere Schüler*innen, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, beobachtet, wenn sie sich eine Lektüre aussuchen oder vorgegebene Texte lesen sollen, merkt schnell, wie bedeutsam schon äußere Merkmale sind. Entsprechend definieren Namura u. a. (2010, 10) für die Arbeitsgruppe „Library Services to People with Special Needs“ der „International Federation of Library Association and Institutions“: „The easy-

¹⁵ Vgl. dazu auch die Texte zum Hören und Mitlesen von Kindern (allerdings ab Klasse 2), die Leßmann ins Netz gestellt hat: <https://www.beate-lessmann.de/lesen/hoeren-und-mitlesen.html>

¹⁶ Vgl. dazu unsere Vorarbeiten im Zusammenhang mit der Erstellung der Büchlein für die „Regenbogen-Lesekiste“ im Literaturverzeichnis unter Balhorn, Brinkmann, Brügelmann, Kretschmann und Scheerer-Neumann.

¹⁷ Vgl. zum LIX und anderen Indizes für die Einschätzung der Schwierigkeit von Texten für Leseanfänger*innen: Brügelmann (2020).

to-read concept pertains not only to language and content, but includes also illustrations, design and layout."

3.1 Buchumfang und Textmenge

Je geringer der Text-**Umfang**, desto eher trauen sich Anfänger*innen an eine Lektüre heran. Andererseits motiviert die Erfahrung „Ich habe ein ganzes Buch gelesen“ dazu, die Anstrengung des (Er-)Lesens überhaupt auf sich zu nehmen¹⁸. Erstlese"bücher" sollten also wenige Seiten umfassen (anfänglich eher 8 bis 16 Seiten, erst später dann 24 bis 32) und auf den einzelnen Seiten wenig Text (anfangs 1-5 Wörter pro Seite, das sind insgesamt max. 100, später dann 20-50 pro Seite, also insgesamt 300 bis 500). Viele der gängigen Erstlesebücher umfassen dagegen schon 48, 64 oder gar 80 Seiten¹⁹.

Eine geringe Textmenge erfordert eine besonders durchdachte Komposition von Schrift und Bild, vor allem wenn man zunächst mit einzelnen Wörtern pro Seite beginnt (s. unten 3.4 und 3.5).

Faustregel zur Textmenge von leseleichten Büchern/ Heften:

Zu Beginn 8-16 Seiten mit ein bis fünf Wörtern pro Seite, dann Steigerung auf 10-15 Wörter pro Seite. Erst später Erweiterung auf 24 Seiten mit auch dann maximal rund 20 Wörtern, also drei bis fünf kurze Sätze pro Seite.

¹⁸ Die Bedeutung dieses „wholebooksuccess“ (Holdaway (1979) betonen u. a. auch Scheerer-Neumann (1986) und Hiebert u. a. (1995).

¹⁹ So z. B. die - inhaltlich durchaus überzeugenden - Buch-Vorschläge der Stiftung Lesen (2018) und der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (Herrmann/ Jantzen 2018). Oder sie steigern die Textmenge pro Seite sehr schnell, z. B. in den vier Kapiteln von „Glück gehabt, kleiner Dino“ (Sales Sklenitzka 2018) von anfangs 2-4 Wörtern pro Seite auf 15-20 am Ende der 36 Seiten.

3.2 Schriftart und Schriftgröße

Seit mehr als 40 Jahren ist man sich in der Didaktik einig, dass die **Druckschrift** viel leichter zu lesen ist als eine verbundene Schrift (s. schon Conrady 1983). Die Schreibschrift gilt aber anscheinend in manchen Verlagen und bei manchen Eltern immer noch als „kindgemäß“²⁰. Wirklich „kindgemäß“ sind für den Schulanfang eher **BLOCKbuchstaben**²¹. Sie wird zwar von Erwachsene weniger gerne und wegen ihrer fehlenden Durchgliederung meist auch langsamer gelesen (Tinker 1966)²², ist aber für Leseanfänger*innen, die Wörter noch buchstabenweise lautieren, wegen der klaren und einfachen Formen leichter zu entziffern²³. Zudem ist sie vielen Kindern aus den eigenen Schreibversuchen vor der Schule vertraut, so dass sie mehr Groß- als Kleinbuchstaben kennen und diese leichter benennen können (Rathenow/ Vöge 1982; Feitelson 1988; Worden/ Boettcher 1990). Die Blockschrift eignet sich aber nur für wirklich kurze Texte. Sobald sie mehr als ein zwei Sätze, d. h. 5-10 Wörter pro Seite umfassen, stören sie auch Anfänger*innen beim Lesen.

Eine wichtige Rolle für die Leserlichkeit spielen auch die Drucktype (gut unterscheidbare Buchstaben, möglichst klar und **ohne Serifen**²⁴) und ein großzügiger **Durchschuss** zwischen den Zeilen sowie die **Schriftgröße**²⁵. Allerdings ist bei der Bewertung einzelner typografischer Merkmale zu bedenken, dass „...z.B. die Variablen Schriftgröße, Zeilenlänge

²⁰ Vgl. etwa den Blog www.kinderbuchlesen.de, wo zum Thema „Lesebuchreihen für Erstleser“ umstandslos „Großbuchstaben, Fibelschrift oder Schreibschrift“ als gleich geeignet aufgeführt werden.

²¹ Valtin (1990) fasst die Befunde mehrerer Studien zusammen, die belegen, dass die „Steinschrift“ für Anfänger*innen leichter zu schreiben und zu lesen ist.

²² Aber auch hier kommt es auf die Schriftgröße, die Entfernung und die Sehfähigkeit der Personen an, so dass Blockschrift auch für Erwachsene leichter lesbar sein kann, s. Arditi/ Cho (2007). Außerdem könnte sich bei Schriftkundigen auch ein Gewöhnungseffekt auswirken, der bei Anfänger*innen noch keine Rolle spielt.

²³ Für ein „Erstlese“buch mit 670, zudem oft schwierigen/ langen Wörtern auf über 40 Seiten (wie „Das Gespenst auf dem Dachboden“ von Königsberg/ Lieffering (2009) macht BLOCKSchrift allerdings keinen Sinn mehr.

²⁴ Allerdings ist die Forschungslage zu Serifen(losigkeit) nicht eindeutig (vgl. Walker u.a. 2003; Bessemans 2016), da für die Leserlichkeit einer Schrift verschiedene typografische Merkmale interagieren (s. folgende Anm.).

²⁵ Vgl. Wespel (2003; 2005a); Koujou/ Engel (o.J.). Allerdings ist bei der Bewertung einzelner typografischer Merkmale zu bedenken, dass „...z.B. die Variablen Schriftgröße, Zeilenlänge und Durchschuss immer miteinander korrelieren. Deshalb kann etwa die Suche nach der idealen Zeilenlänge für jede Schrift, jeden Leser und jeden Lesezweck nie zum Erfolg führen ...“ (König 2004, 34, im Anschluss an Buckingham 1931). S. zu Schriftarten, die gezielt für Leser*innen mit Schwierigkeiten entwickelt wurden, aber auch anderen das Lesen angenehmer machen“: <https://bdatech.org/what-technology/typefaces-for-dyslexia/>

und Durchschuss immer miteinander korrelieren. Deshalb kann etwa die Suche nach der idealen Zeilenlänge für jede Schrift, jeden Leser und jeden Lesezweck nie zum Erfolg führen ..."²⁶. Vor allem müssen die Buchstaben groß genug sein²⁷, d. h. 5 bis 10 mm (also mindestens 18 Punkt), damit Anfänger*innen und Schüler*innen mit Leseschwierigkeiten sie als angenehm empfinden²⁸. Das ist nicht nur ein subjektiver Eindruck, denn die Vergrößerung der Schrift kann sogar unmittelbar zu einer Verbesserung der Leseleistung führen - selbst noch Ende Klasse 2²⁹ und darüber hinaus generell bei Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen³⁰.

Faustregel zu Schriftart und -größe in leseleichten Texten:

- Druck-, nicht Schreibschrift
- klare Type, am Anfang serifenlos
- große Buchstaben (24 bis 18 Punkt), zumindest anfangs auch fett gesetzt
- am Anfang Blockschrift
- großzügiger Durchschuss zwischen den Zeilen

²⁶ König (2004, 34), im Anschluss an Buckingham (1931).

²⁷ Dass sie wegen der begrenzten Blickspannweite auch nicht zu groß werden darf, gilt erst für fortgeschrittene Leser*innen, die bei einer Fixation mehrere Buchstaben(gruppen) parallel verarbeiten.

²⁸ Vgl. u. a. Kinderäußerungen bei Jantzen (2021). Weiss (1982) fand, dass noch Drittklässler*innen und selbst leseschwache Sechstklässler*innen bei der Auswahl von Texten eine 18-Punkt-Schrift gegenüber 12 Punkt und eine serifenlose Futura gegenüber einer Palladium mit Serifen bevorzugten. Das ist bei den meisten Erwachsenen anders (s. Wendt 1982), allerdings kommt es - zusätzlich zu unterschiedlichen persönlichen Vorlieben - auf die spezifische Schriftart und auf das Medium (z. B. Papier vs. Bildschirm) an. Dabei spielen auch kulturelle Traditionen und individuelle Gewöhnung eine Rolle (Wendt 2000; König 2004).

²⁹ Wespel (2003; 2005b) mit dem Stolperwörter-Lesetest, ähnlich sowohl für die Lesegeschwindigkeit als auch für die Lesegenauigkeit Hughes/ Wilkins (2000) - anders dagegen McNamara u. a. (1953) bei us-amerikanischen Grundschüler*innen. Vgl. zu positiven Effekten bei Kindern mit visuellen Beeinträchtigungen Cornelissen u.a. (1991) und bei Menschen, deren Lesefähigkeit durch eine Hirnverletzung eingeschränkt wurde, Frith (1980).

³⁰ Vgl. O'Brien u. a. (2005). Abdazi (2013, 15f., 32f.) verweist darauf, dass Buchstabenhöhe und -abstand in früheren Lehrwerken noch wesentlich größer waren als in aktuellen Materialien zum Lesenlernen. Mit Rückgriff auf die Studien zum effizienten Erkennen von Buchstaben von Pelli u. a. (2006) fordert sie deshalb für die Anfangsphase wieder eine 24-Punkt-Schrift, mit drei Leerzeichen zwischen Wörtern und doppeltem Zeilenabstand.

3.3 Wortauswahl

„Einfache Sprache“³¹ hängt neben dem Satzbau (s. 3.4) auch vom Wortschatz ab. Schaut man sich Lehrwerke für den Anfangsunterricht an, so setzen sie unterschiedliche Schwerpunkte bei der Wortauswahl. So dominierten im Wortschatz der sog. „primer“ in US-amerikanischen Schulen in den vergangenen hundert Jahren je nach Phase³² (vgl. Hiebert 2011) eher Wörter

- die nur aus schon eingeführten Buchstaben bestehen,
- die von ihrer Struktur her leicht zu erlesen sind (Dauerlaute, Langvokale, keine Konsonantenhäufungen),
- die in Kinderbüchern oder der Alltagssprache eine wichtige Rolle spielen, so dass ihre Bedeutung als den Kindern vertraut vorausgesetzt wurde,
- die – wie vor allem Funktionswörter – in schriftlichen Texten besonders häufig sind, oder in den Fibeln selbst mehrfach wiederholt wurden.

Im Methodenstreit in Deutschland waren die letzten beiden Kriterien vor allem für die „Ganzwort“-Methodiker wichtig, die ersten beiden eher für synthetische Ansätze, die von Anfang an das lautierende Erlesen gefordert haben.

Wie verschiedene Studien zeigen, sind Texte in der Tat generell leichter zu lesen, wenn sie den oben genannten Anforderungen gerecht werden (vgl. Hiebert/ Martin 2002, 363ff.). Andererseits werden Geschichten leicht künstlich, wenn diese Prinzipien zwanghaft umgesetzt werden (sog. „Fibel-Dadaismus“), z. B. „Fu ruft UTA. Ruft Uta FU? Uta ruft FARA“. Ist man dagegen unabhängig von den eingeführten Buchstaben, kann man in vielen Fällen zwischen alternativen Begriffen wählen. Insofern lohnt es, sich die Bedeutung der einzelnen Kriterien bewusst zu machen.

Wörter werden leichter gelesen³³, wenn sie aus der **Alltagssprache** der Leser*innen stammen³⁴. Ihre Bedeutung zu kennen erleichtert nicht nur das Verständnis des Textes, sondern schon das Entziffern der einzelnen Wörter, da der „schöpferische Sprung“ (Topsch 1979) von der lautierten Vorform zum Wort leichter fällt. Vor allem Kinder mit

³¹ S. zu den Anforderungen an „leichte Sprache“ ausführlich Baumert (2016).

³² Vgl. Hiebert (2011) und zur Entwicklung in Deutschland die kurze Fibel-Geschichte von Bartnitzky (2016).

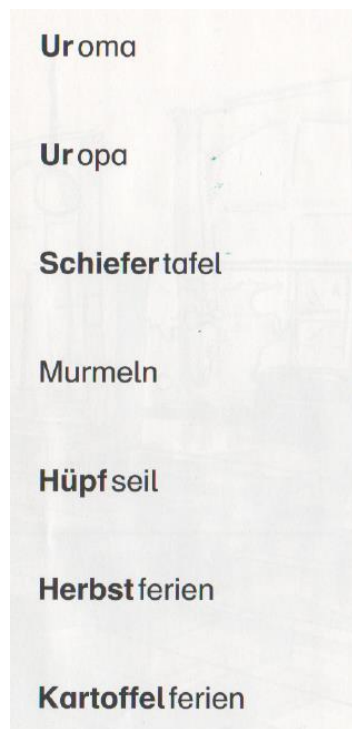
³³ Das gilt vor allem für schwächere Leser*innen (s. zu deren Leistungsabfall beim Vergleich von Real- mit Kunstwörtern und innerhalb der Realwörter von häufigen vs. selteneren Wörtern Adams u. a. 1980).

³⁴ Vgl. dazu die Datenbank zum Wortschatz in Schrifttexten für Kinder bei Schroeder u. a. (2015a+b).

anderer Erstsprache kennen oft zentrale Begriffe nicht, so dass Hilfen wie die weiter unten genannte Wort-Bild-Legende von Schlüsselwörtern (Abb. 3) für sie besonders wichtig sind.

Der Leseprozess wird zusätzlich erleichtert, wenn die Wörter **kurz**, d. h. im Durchschnitt nicht mehr als 4-5 Buchstaben lang sind. Der Anteil an drei- und mehrsilbigen Wörtern sollte also gering gehalten werden³⁵, d. h. anfangs möglichst unter 5%, maximal 10% liegen.

Wenn längere Wörter unverzichtbar sind, kann eine graphische **Gliederung** in Teilwörter (s. die einleitende Wortliste in Abb. 1 aus „ALS UR-OMA ZUR SCHULE GING“, Stufe 4) oder



Silben hilfreich sein³⁶. Ein durchgängiger Farbenwechsel - wie seit einigen Jahren in vielen Fibeln - behindert das Lesen aber eher³⁷, weil das bereits im 19. Jh. monierte „Silben-Bellen“ (Schwartz 1971, 70) beim Lautieren den Zugang zur Bedeutung von Wörtern erschwert. Sinnvoller wäre stattdessen z. B. eine Markierung der Vokale in betonten gegenüber unbetonten Silben oder die typografische Zusammenfassung von mehrgliedrigen Grafemen wie <ie> und <sch>.

Abb. 1: Gliederung in Teilwörter

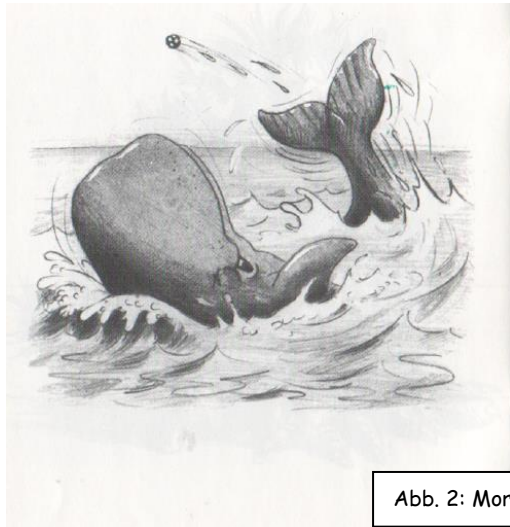
³⁵ Vgl. der Abfall der Leseleistung mit wachsender Silbenzahl in der deutschen Studie von Deitmar/ Meinhold (2007) und bei schwächeren Leser*innen. Klasse in der US-Studie von Adams u. a. (1980).

³⁶ Bredel/ Maaß (2014, Kap. 8.2) schlagen statt Farbwechseln, Schräg- oder Bindestrichen den Mediopunkt als Gliederungshilfe vor, weil er das Wort optisch weniger zerreißt und nicht mit den Rechtschreibregeln in Konflikt gerät (s. z. B. „Schlag-anfall“).

³⁷ Vgl. zur empirischen Forschungslage die Übersichten bei Hasenäcker/ Schroeder (2016), Bischof (2019) und in Häikiö u. a. (2018)., die im Übrigen für das Finnische keine Vorteile eines Farbwechsels finden konnten und in der graphischen Silbengliederung ein allenfalls für eine spezifische und individuell unterschiedliche Übergangsphase hilfreiches Verfahren sehen, während die Gliederung sonst sowohl die Lesegeschwindigkeit als auch das Leseverständnis behinderten. Vgl. zum Einsatz im Deutschen, allerdings (wie bei Bischof 2019) beschränkt auf konkrete Leseschwierigkeiten, insbesondere bei älteren Schüler*innen, Scheerer-Neumann (2018, 81, 87f.).

Im Übrigen dürfte nach der lautierenden Anfangsphase eher eine morphematische Gliederung hilfreich sein, da sie den Zugang zur Bedeutung eines Wortes erleichtert (s. Siemens 1984), z. B.

durch einen Wechsel der Typographie wie in Abb. 2 (aus: „DIE KARRIERTE SONNTAGSHOSE“, Stufe 4). Statt solche Gliederungshilfen zum durchgängigen Prinzip zu machen, sollte man sie pragmatisch nur dort



Mit dem kleinen
Gummiball
spielt ein
riesengroßer Wal.

Abb. 2: Morphematische Gliederung in Teilwörter

und so einsetzen, dass besonders lange oder komplexe Wörter leichter zu erlesen sind (vgl. die Beispiele und ihre Begründung in Scheerer-Neumann 2020b).

Beschleunigt wird das Lesen außerdem, wenn die Wörter auch in der **Schriftform bekannt** sind. Dieser sog.

„Sichtwortschatz“ ist bei Leseanfänger*innen naturgemäß sehr begrenzt. Als Kompensation können zwei Möglichkeiten genutzt werden: eine vorweg angebotene Bild-Wort-Legende von Begriffen, die für den konkreten Text zentral sind (s. Abb. 3, aus „ZAUBERN“, Stufe 3), und die Wiederholung von Wörtern im Text³⁸ (s. Abb. 4, reiner Textauszug ohne Illustration aus „MONA UND IHR PONY“, Stufe 2), also ein niedriger Anteil verschiedener Wörter im Text (nicht mehr als 65%, wenn möglich sogar unter 50% - bei „Mona“ 46%).



Abb. 3: Bild-Wort-Legende

³⁸ Vgl. das farblich markierte „Pony“. Die Wiederholung von Nomen hilft Leseanfänger*innen auch, weil Pronomina mit ihrer Verweisfunktion eine höhere Anforderung an das Kurzzeitgedächtnis stellen.

Mona hat ein Pony.
 Das Pony mag Heu.
 Das Pony mag Hafer.
 Hosen mag es auch.
 Mona macht sauber.
 Mona holt den Sattel.
 Dann reitet Mona.
 Mona reitet wild.
 Mona reitet zu wild.
 Das mag das Pony nicht.
 Es will nicht mehr laufen.
 Mona ist böse auf das Pony.
 Das Pony will nicht laufen.
 Mona gibt ihm eine Rübe. Das Pony will immer noch nicht laufen.
 Mona schmust mit dem Pony. Das mag es.
 Nun will das Pony wieder laufen. Mona reitet wie der Wind davon.



Abb. 4: Wiederholung von Satzmustern und Wörtern

Aber auch die Schriftform der Wörter selbst spielt eine Rolle. Sie zu erlesen, fällt den Kindern schwerer, je höher der Anteil

- an **seltenen Buchstaben** (z. B. y, q, ü, ß),
- an **mehrgliedrigen³⁹ Graphemen** (z. B. sp, ck, ei) und
- an **Konsonantenhäufungen⁴⁰**, vor allem am Silbenanfang (z. B. kl, schw, sp) ist.

Dabei erleichtern **Langvokale** und **Dauerkonsonanten** den Übergang von der lautierten Buchstabenfolge zum natürlichen Wortklang (vgl. MALEN vs. BAGGER).

Durch den Wechsel von Konsonant und Vokal **einfach strukturierte** Wörter wie HOSE und ROSINE sind leichter zu erlesen als ANGST und SCHWEISS. Und müssen die Kinder in einer Geschichte unbedingt Annkathrin, Xaver und Yvonne heißen oder passen nicht oft auch kürzere bzw. einfacher strukturierte Namen wie Kim, Luka, Lisa?

Im Einzelfall kann ein besonders schwieriges Wort im Text auch ein **Bild** stehen. Manche „Erstlesebücher“ ersetzen aber alle Inhaltswörter durch Mini-Fotos oder

³⁹ Damit es Kindern leichter fällt, sie als Einheiten wahrzunehmen, können sie drucktechnisch (z. B. kursiv) abgesetzt oder eingekreist werden (so z. B. in der Box leseleichter Bücher von Biasio u. a. zu „Die Sprachstarken 1“ in der Schweiz).

⁴⁰ Vgl. zum Leistungsabfall bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen die Studie von Deitmar/ Meinhold (2007) Ende erster und - wenn auch geringer ausgeprägt - auch noch Ende zweiter Klasse.

Strichzeichnungen. Für Kinder, die noch wenig Schrifterfahrung haben, kann das als Einstieg hilfreich sein, wenn Erwachsene die Geschichte vorlesen, mit dem Finger dem Text folgen und die Kinder die (allerdings oft mehrdeutigen⁴¹ ...) Bilder benennen. Dadurch können sie verstehen, dass es eine Leserichtung gibt, dass man am Ende einer Zeile einen Zeilensprung macht und dass die Buchstabenfolgen Bedeutung tragen – wie die Bilder.

Weniger hilfreich sind solche Bilder aber, wenn die Kinder beginnen, lautierend zu lesen. Denn dann bleibt ihnen nur noch, die wenig interessanten Funktionswörter, die sich eben nicht durch eine Zeichnung ersetzen lassen, zu lesen. Erfolgserfahrungen wie „PIRAT- ich habe PIRAT gelesen“ (Brinkmann 2018, 180) werden ihnen vorenthalten. Außerdem fehlt bei den Funktionswörtern die inhaltliche Stütze für den „Sprung zum Wort“, den die Kinder von der lautierten Buchstabenfolge („AAA-FFF-EEE“) zum natürlichen Wortklang schaffen müssen. Dieser Schritt ist ein entscheidendes Element bei der Entwicklung einer erfolgreichen Lesestrategie⁴².

Übrigens könnte man für manche der genannten Schwierigkeiten über die digitale Präsentation von Texten (besser als in ihren gedruckte Varianten) Hilfen bieten (Isler u. a. 2009; Brinkmann/ Valtin 2012), die aber selbst dort leider viel zu selten genutzt werden: Sätze oder ganze Texte leuchten Wort für Wort auf, während sie digital vorgelesen werden; das Kind kann beim Lesen auf dem Bildschirm schwierige Wörter anklicken, um sie sich vorlesen zu lassen; optional können im Text Einheiten wie Morphem, Silbe, betonte Vokale und/ oder mehrgliedrige Grapheme typographisch ausgezeichnet werden; eigene Schreibversuche können über synthetische Sprache als „akustischem Spiegel“ auf lautliche Voillständigkeit hin kontrolliert werden (vgl. zu letzterem: Dahl 1990; Brinkmann/ Bode-Kirchhoff 2013). Solche Hilfen könnten für das einzelne Kind in bestimmten Phasen generell oder von ihm selbst bei Bedarf gezielt zugeschaltet werden.

Faustregel für die Auswahl von Wörtern in leseleichten Texten:

Dominieren sollten mündlich bekannte, schriftlich häufige, kurze und möglichst einfach strukturierte Wörter. Wichtige Wörter sollten sich zureichend oft wiederholen (Anteil

⁴¹ Oder Begriffe sind nicht eingeführt, so dass doch externe Hilfe erforderlich ist; vgl. zu möglichen Stolperstellen in solchen Vignettenbüchern zum Beispiel die Reihe „Duden Leseprofi – Mit Bildern lesen lernen“. Sie eignen sich insofern eher für das gemeinsame Anschauen mit einer schriftkundigen Person, um die Aufmerksamkeit des Kindes von der Illustration auf die Schrift zu lenken und beiläufig in die Konventionen des Lesens (Leserichtung, Zeilensprung) einzuführen.

⁴² Vgl. zu methodischen Hilfen Topsch (1979, 92f.); Brinkmann/ Brügelmann (2010, A11.).

verschiedener Wörter nicht mehr als 50-60%), unbekannte Wörter durch Abbildungen eingeführt bzw. gestützt und komplexe bzw. lange Wörter grafisch strukturiert werden.

3.4 Satzbau⁴³

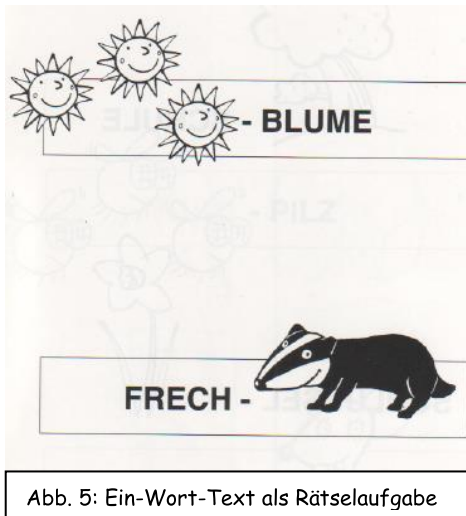


Abb. 5: Ein-Wort-Text als Rätselaufgabe

Da unser Kurzzeitgedächtnis in der Regel nicht mehr als fünf bis sieben Einheiten fassen kann, sollten nicht nur die Wörter, sondern auch die Sätze möglichst **kurz** sein. Am Anfang können Texte sogar aus einzelnen Wörtern bestehen, wenn die Verbindung von Wort und Bild geschickt genutzt wird, z. B.

zusammengesetzte

Wörter als Rätsel, in denen jeweils ein Teilwort als Bild, das andere in Schriftform dargestellt ist (s. Abb. 5, aus „LÖWEN-ZAHN“, Stufe 1), oder ein Gang durch eine Umgebung (s. Abb. 6, aus „ZOO“, Stufe 1), in der einzelne Wörter auf Schildern und Etiketten auftauchen.

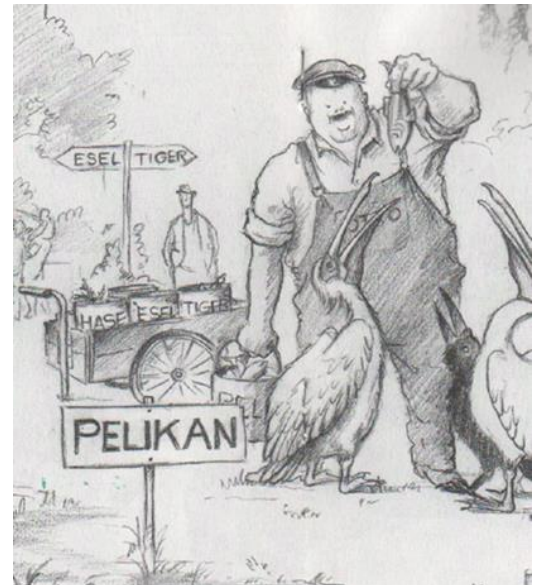


Abb. 6: Schilder als Ein-Wort-Text

Bei vollständigen Sätzen hilft nicht nur Kindern mit anderer Erstsprache, diese zu verstehen, wenn sie- **einfach gebaut** sind, also im Wesentlichen in der Folge als Subjekt-Prädikat-Satzergänzung und ohne Nebensätze. Formulierungen im **Aktiv** sind leichter zu verstehen als Passivkonstruktionen, Substantivierungen sollte man möglichst ganz vermeiden, und bei wörtlicher Rede hilft es, wenn die Sprecher*innen vor und nicht erst nach der Aussage genannt werden bzw. wenn diese in **Sprechblasen** eingefügt wird (Comic-Stil, vgl. Abb. 12⁴⁴).

⁴³ In diesen und den folgenden Abschnitt sind Passagen aus Balhorn/ Brügelmann (1993, 34 f.), in leicht variiert Form übernommen worden; vgl. ergänzend zur Begründung einzelner Merkmale Wild/ Pissarek (2020, 4ff.).

⁴⁴ Auch inhaltlich gelungene (Selbst-)Gespräche in Sprechblasen mit wenig Text (allerdings einigen schwierigen Wörtern) in großer Schrift finden sich in den Bilderbüchern von Mo Willems (2015ff.) bei Klett Kinderbuch. Mit 128-166 Seiten deutlich umfangreicher sind die Bücher aus der neuen Reihe „Loewe WOW!“, die aber mit großzügiger Illustration und Sprechblasen in großer Blockschrift den Übergang zur üblichen Kinderliteratur erleichtern.

Statt der Nutzung von Pronomina empfiehlt sich die Wiederholung der inhaltlichen Begriffe. Auch die variierte Wiederholung von Satzteilen kann das Lesen erleichtern. Um nicht monoton zu werden, kann sie nach der Anfangsphase aber zwischendurch „gebrochen“ werden (s. oben Abb. 4⁴⁵). Vertraute Text-Elemente bzw. -Muster lassen sich im Übrigen nicht nur innerhalb eines Buches, sondern auch über verschiedene Bücher hinweg als Ankerpunkte nutzen⁴⁶.

Vertraute Wörter, Wendungen und Satzmuster helfen, schneller zu lesen und die sparsamen Texte auch inhaltlich anzureichern. Sie sind als Erwartungen Stütze, helfen, dass beim lautierenden Erlesen der „Sprung zum Wort leichter gelingt. Wiederholungen wie in Abzählversen, im Refrain von

*Das ist mein Vater. Er hat einen Bart.
Das ist meine Mutter. Sie hat auch einen Bart.
Das bin ich. Ich habe auch einen Bart.
Ich mag Milch. ...*

Abb. 7: Wiederholung von Satzmustern

Kinderliedern oder Gedichten geben Sicherheit: Man kennt und kann sie schon. In dem Fotobüchlein über Seelöwen finden sich auf den ersten drei Doppelseiten folgende Wiederholungen (Abb. 7, Textauszug aus „ICH BIN EIN LÖWE“, Stufe 1).

In Wiederholungen liegt andererseits die Gefahr der Monotonie. Um nicht zu langweilen, müssen Wiederholungen deshalb motiviert sein oder manchmal mit Unerwartetem abwechseln. Logische Muster wie EINS, ZWEI, DREI, VIER... VIELE (Stufe 1) oder auch Folgen gleicher Fragestellung erleichtern das Lesen.



Abb. 8: Bild-Wort-Rätsel

⁴⁵ Allerdings wird dort in Zeile 4 das Satzmusters doppelt gebrochen: "Das Pony" wird durch "es" ersetzt und außerdem wird der Satz umgestellt. Mit dem Objekt zu beginnen, ist hier eine unnötige zusätzliche Hürde. Vgl. zum Wechselspiel von vertrautem Muster und seiner Brechung in - allerdings lesetechnisch schon erheblich anspruchsvolleren - „Erstlese“-texten Lypp (1998), die als Pendant zur Leseerleichterung das literar-ästhetischen Potenzial von sich wiederholenden Handlungs- oder Ereignismustern herausarbeitet.

⁴⁶ Vgl. Lypp (1998) und konkret zu den Anspielungen in den Bilderbüchern von Scheffler und Donaldson Kruse/ Wagner (2019).

In dem Büchlein „WER IST DAS?“ (Stufe 4) werden auf jeder rechten Seite kleine Teile des gesuchten Tieres dargestellt und eine Besonderheit beschrieben (s. Abb. 8). Auf der Rückseite zeigt das vollständige Foto die Auflösung (s. Abb. 9). Gegen das Licht gehalten, fügen sich Augen und Nase in das Fuchsgesicht ein. Unter dem Foto steht „Ich bin ein Rotfuchs“. Der Text weiß mehr, als die Kinder vermuten. Ihr Fuchs ist ein Rotfuchs.



Ich bin ein Rotfuchs.

Abb. 9: Bild-Auflösung mit Mehrwert durch den Text

Darauf kommt es an: Die Leser*innen sollen erfahren: Ja, ich wusste es, aber das Buch gibt mir mehr. Ich lerne etwas Neues. Dieser Fuchs ist ein Rotfuchs.

Wiederholungen und Reime sind Klangmuster, die das Lesen ebenfalls stützen können – zum Beispiel „An der Kasse steht der Dino, denn er möchte gern ins Kino“ (aus: „DIE KARIERTE SONNTAGSHOSE“, Stufe 4).

Das gilt vor allem bei längeren Wörtern (zusammen mit der Abbildung): „Der Regenwurm, der Regenwurm, will fernsehn auf dem Fernsehturm“ (aus: „DER ELEFANT“, Stufe 3).

Faustregel für den Satzbau in leseleichten Texten:

Möglichst nicht mehr als fünf, höchstens sieben Wörter pro Satz, einfache Konstruktionen (anfangs gar keine Nebensätze), Wiederholung von Satzmustern, punktuell gebrochen durch eine unerwartete Variation, um interessant zu bleiben.

3.5 Seitengestaltung und Illustration

Hilfreich für die Orientierung auf der Seite ist Flattersatz, der dem Auge im Text mehr Halt gibt als der einheitlich rechts endende Blocksatz. Kurze Zeilen (vier bis sechs Wörter pro Zeile) und eine Gliederung des Texts beim Zeilenumbruch in Sinnschritte helfen ebenfalls. Vor allem sollten Sätze nur bei inhaltlicher Motivation (s. Abb. 10) seitenübergreifend „zerrissen“ werden.

Abb. 10 Satz über mehrere Seiten als Lösung



Der Illustration kommt in Erstlese-Texten eine besondere Bedeutung zu⁴⁷. Bilder können die Sinnerwartung beim Lesen stützen und den sparsamen Schrifttext auch inhaltlich bereichern⁴⁸. Allerdings ist die Passung/ Komplementarität sorgfältig abzustimmen⁴⁹.

Beispielsweise erstreckt sich der Satz in Abb. 10 (aus: „Ein riesiges Tier“, Stufe 2) real über drei Doppelseiten, so dass sich das Rätsel von S. 1 (Abb. 11) erst im Zusammenspiel von sehr einfachem Text und schrittweiser Entfaltung des abgebildeten Dinosauriers löst.

Insofern sollte auch der Stil der Illustrationen ebenso breit streuen wie die Inhalte und die Textformen (z. B. Erzählung, Sachinformation, Anleitung, Gedicht, Sprachspiel, Rätsel), zumal auch Kinder unterschiedliche ästhetische Vorlieben



Abb. 11: Offener Text als Rätsel

⁴⁷ Vgl. zu verschiedenen Beziehungen zwischen Text und Bild die Typologien bei Thiele (1991); Staiger (2014); Kurwinkel (2017, 160ff.) und op de Beeck (2018).

⁴⁸ Wie durch eine geschickte Verbindung von Bild und Sprache selbst sehr einfache Texte interessant werden können, zeigen – neben den oben bereits erwähnten Comics – die beiden Erstlesereihen „Lesebaum“ (Adaptation des „Oxford Reading Tree“ von Hunt u. a. 2006) und „Lesestart mit Eberhart“ von Mildenerger (Branda u. a. 2013).

⁴⁹ Vgl. die Beispiele in Jantzen/ Klein (2013).

haben⁵⁰. In der Regenbogen-Lesekiste reicht das Spektrum der Illustrationen von Fotos („BOHNEN“, Stufe 5) über naturalistischen Zeichnungen (z. B. „BEINE“, Stufe 2) bis hin zur Kinderzeichnung (z. B. „ZWEI GLEICHE HOSEN“, Stufe 3) und zum Cartoon (z. B. Abb. 12, aus „GUTEN MORGEN“, Stufe 1).



Abb. 12: Cartoon mit wörtlicher Rede in Sprechblasen

Faustregel für die Illustration und Seitengestaltung leseleichter Texte

Bilder sollen Interesse und eine Sinnerwartung wecken, die das Lesen erleichtert. Es gibt nicht den „kindgemäßen“ Stil. Um den unterschiedlichen Präferenzen der Kinder gerecht zu werden, braucht es ein breites Spektrum an Text- und Bild-Formaten. Durch die bewusste Komposition ihres Zusammenspiels können auch Bücher mit wenig Schrift interessant und inhaltlich anspruchsvoller werden.

⁵⁰ Vgl. zur Rahmung bzw. Fokussierung von „LesArten“ durch verschiedene Illustrationen (und die unterschiedlichen Reaktionen von Kindern auf diese Varianten!) die Analyse von Märchenbilderbüchern bei Jantzen (2013).

3. Zusammenfassende Indizes

Die in Kap. 2 referierten Textmerkmale helfen, Schwierigkeiten von Anfänger*innen beim Erlesen von Texten besser zu verstehen.

Als Checkliste (s. Kasten) können sie aber auch genutzt werden, um genau diese Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten für Anfänger*innen gering zu halten⁵¹. Denn ganz vermeiden lassen sie sich nicht, wenn man gehaltvolle Geschichten schreiben will. Aber je höher der Wert für Textschwierigkeiten in einer Dimension, desto geringer sollte er in einer anderen sein. So ist ein mehrsilbiges, aber einfach gebautes und grafisch gegliedertes Wort wie TOMATENSALAT leichter zu lesen als ein zweisilbiges Wort mit Konsonantenhäufungen wie ANGSTSCHWEISS.

Checkliste für das Verfassen von einfach zu lesenden Texten

*Erste leseleichte Bücher/ Hefte für noch lautierende Leseanfänger*innen sollten, gestaffelt nach wachsenden Anforderungen,*

- thematisch vielseitig und inhaltlich für Kinder interessante Texte anbieten,*
- die nicht mehr als 16-24 Seiten umfassen,*
- ansteigend von 1-5 über 5-10 auf 10-15 Wörter pro Seite,*
- in Flattersatz,*
- mit Umbrüchen in Sinnschritten und*
- maximal vier bis sechs Wörtern pro Satz,*
- evtl. unter Nutzung wiederkehrenden Satzmuster als Stützung und mit Sprechblasen statt der konventionellen Redezeichen/ Begleitsätze für wörtliche Rede*
- mit kurzen Wörtern (möglichst keine mit drei oder mehr Silben),*
 - die einfach strukturiert sind (möglichst keine Konsonantenhäufungen),*
 - nur wenige seltene Buchstaben (c, y, q, ä, ...) und*
 - wenige mehrgliedrige Grapheme (sch, sp, ng, ie, ei, ...) enthalten und*
 - den Kindern aus der Alltagssprache vertraut sind,*

⁵¹ Vgl. die Übersichten zur „Regenbogen-Lesekiste“ und zu einer Textauswahl von Pauli/ Schärer in den Anhängen II und III sowie jeweils ein ausgewähltes Beispiel in Anhang IV.

- mit mehrfacher Wiederholung wichtiger Wörter im Text,
- die evtl. durch Wort-Bild-Legende vorweg eingeführt werden,
- gedruckt in serifenlose Schrift, anfangs auch mit BLOCKbuchstaben
- mit großzügigem Durchschuss.

Für die rasche Einschätzung und Auswahl bereits verfügbarer Bücher ist die Kriterien-Liste allerdings zu umfangreich, ist die Vielzahl der Merkmale nicht leicht auf einen Summenwert zu reduzieren, mit dessen Hilfe verschiedene Texte im Blick auf ihre lesetechnischen Anforderungen verglichen werden könnten. Darum hat man schon früh nach Formeln gesucht, die zwar nicht alle Merkmale abbilden, aber als Indikator für eine rasche Einschätzung der Leseschwierigkeit von Texten genutzt werden können. Dazu gibt es seit Lively/ Pressey (1923) eine Fülle von Vorschlägen, die auch empirisch auf ihre Aussagekraft hin untersucht worden sind⁵². Allerdings sind die meisten an englischen Texten und zunächst für die Lektüre von Erwachsenen entwickelt worden. Da im Englischen der Anteil der Einsilber viel größer und der der Mehrsilber geringer ist als im Deutschen, müssen solche Formeln entsprechend angepasst werden (vgl. etwa Bamberger/ Vanecek 1984). Und auch Auszählungen von Worthäufigkeiten passen nicht ohne Weiteres auf die Kindern – zusätzlich je nach Herkunft: unterschiedlich – vertrauten Sprachmuster und Wörter (vgl. Brügelmann 2019). Aber Wortlänge und Zahl der Wörter pro Satz sind sprachübergreifend Indikatoren, deren Kombination eine grobe Einschätzung auch für Erstlesetexte ermöglichen⁵³.

⁵² Vgl. den historischen Überblick bei DuBay (2006), der bereits mit den Satzlängen-Statistiken von Sherman in „The Analytics of Literature“ von 1893 beginnt, und ergänzend König (2004, 24 ff.).

⁵³ Vgl. zur LIX-Formel von Björnsson (1968) z. B. Bamberger/Vanecek (1984) bzw. Nickel (2011) und zur Umrechnung in Jahrgangsstufen Burghardt (o.J.) im Anschluss am Wember (1999); s. zur Kritik formaler Kennwerte Hiebert (2011) und zu ihren teilweise großen Abweichungen von der Einschätzung durch Personen mit der Hilfe von differenzierten Checklisten Heydari, P./ Riazi, S. (2012). S. zu unserem Vorschlag für einen differenzierteren Leseindex: Brügelmann (2020).

Inzwischen können solche Berechnungen auch leicht computergestützt durchgeführt werden⁵⁴. So müssen für den LIX die Texte heutzutage nur noch in eine Maske im Internet eingegeben werden⁵⁵.

Damit keine Missverständnisse entstehen, sei noch einmal ausdrücklich betont: Maße wie der LIX sind Grob-Indikatoren, sie liefern keine abschließenden Urteile über die Zugänglichkeit eines Textes für Anfänger*innen. Um deren Bedürfnisse besser gerecht zu werden haben wir weitere Merkmale wie Textmenge pro Seite, Schriftgröße und Wortschwierigkeit erhoben und differenzierte Indizes („Bremer Erstleseindex“) berechnet, die in einem gesonderten Bericht begründet und illustriert werden⁵⁶.

Dennoch: Hohe LIX- und BRELIX-Werte sind zunächst nur als ein Warnsignal verstehen, als Aufforderung, sich einen Text noch einmal genauer anzuschauen – am besten beim Probelesen mit Kindern⁵⁷. Dabei wird man im Rahmen des in Kap. 1 skizzierten Modells die verschiedenen Ansprüche abwägen müssen. Insofern macht ein hoher Schwierigkeits-Index Autor*innen begründungspflichtig, ob sich ein Text lesetechnisch nicht doch noch für die Anfänger*innen vereinfachen lässt oder ob der fachliche bzw. literatur-ästhetische Anspruch tatsächlich Vorrang hat. Und gleichzeitig kann man schauen, ob sich hohe Anforderungen in einer Dimension eventuell durch zusätzliche Hilfen oder besonders niedrige Werte in einer anderen abfedern lassen.

Bezogen auf die eingangs (oben S. 3) erwähnten drei Gruppen von Kindern lassen sich die Anforderungen an leseleichte Texte mit einer Faustformel bestimmen (s. im Einzelnen die Tabelle in der Anlage):

- Möglichst geringer Textumfang (weniger als fünf, dann zehn Wörter pro Seite) mit
- kurzen Sätzen (von drei über fünf auf maximal sieben Wörter ansteigend) und
- anfangs weniger als einem Drittel langen bzw. schwierigen Wörtern.

⁵⁴ S. zu ersten Vorschlägen in dieser Richtung schon Spiegel/ Campbell (1985); Jandreau (1986).

⁵⁵ <https://www.supertext.ch/tools/lix> oder mit weiteren Kennwerten <https://www.psychometrica.de/lix.html>; s. Lenhard/ Lenhard 2014-17 und vor allem das Programm RATTE von Wild/ Pissarek o.J./2020, das ein noch breiteres Spektrum an Merkmalen auswertet.

⁵⁶ Vgl. Brügelmann (2020).

⁵⁷ Vgl. die ertragreichen Leseprotokolle bei Dehn (1987; 2013) und Scheerer-Neumann (1995; 2018; s. auch Anlage V).

4. Fazit: Anspruchsvoll, interessant und einfach - geht das?

Nickel u. a. (2019) haben eine breite Auswahl von Büchern aus explizit so benannten „Erstlese“-Reihen verschiedener Verlage nach der LIX-Formel bewertet. Fast alle lagen bei Werten zwischen 20 und 30 – immerhin keines darüber, aber auch nur sehr wenige darunter. In unseren Analysen kommen wir zu ähnlichen Ergebnissen, teilweise sogar für Hefte aus unterrichtsbegleitenden Reihen ausdrücklich für den Anfangsunterricht. Damit sind sie für Kinder, die die einzelnen Wörter noch lautierend erlesen, zu schwierig, sei es wegen des Textumfangs insgesamt oder wegen der Wort- bzw. Satzlänge. Hinzu kommen meist noch Belastungen in anderen Dimensionen, die in Kap. 3 diskutiert wurden wie Schriftgröße, seltene oder mehrgliedrige Grapheme und Konsonantenhäufungen.

Dieses Ungenügen war der Anlass für die Entwicklung der Büchlein für die Regenbogen-Lesekiste, bei denen wir uns bemüht haben, die verschiedenen Belastungen niedrig zu halten, ohne Schwellenwerte als Dogmen zu betrachten.

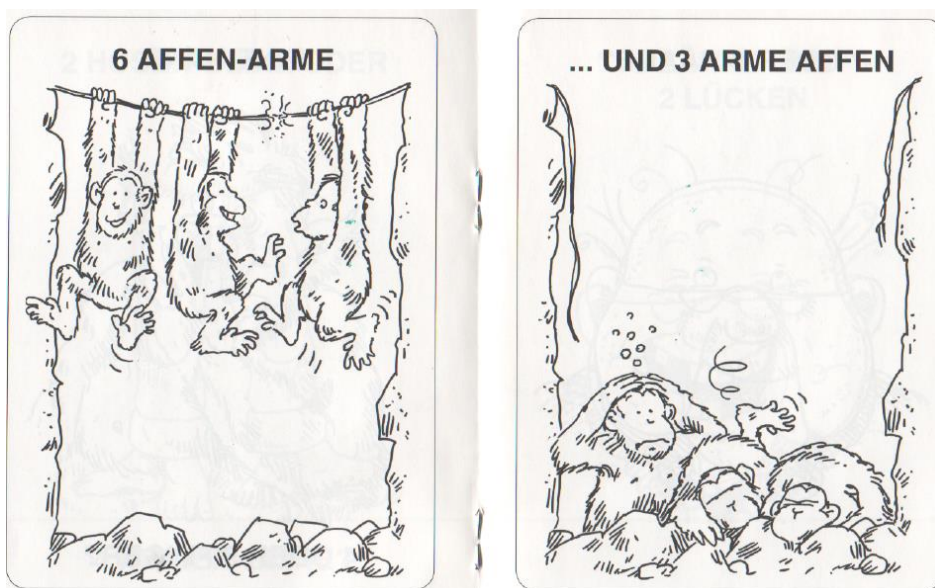


Abb. 13: Informativer Kontext durch die Integration von Bild und Text

sich aus den sehr unterschiedlichen Formaten. So können besondere Belastungen in einzelnen Dimensionen durch einen informativen Kontext, z. B. durch eine entsprechende Verbindung von Wort und Illustration (s. Abb. 13 aus „1, 2, 3, 4 – VIELE, Stufe 1) oder durch eine viele der Bücher stützende Textstruktur (s. oben Abb. 7) ausgeglichen werden, z. B. die

Entsprechend breit streuen die LIX-Werte der einzelnen Texte zwischen 5 und 30 (auf den einzelnen Stufen im Durchschnitt zwischen 15 und 22; s. Anlage I). Diese breite Streuung erklärt



Abb. 14: Eine Wort-Legende vorweg kann besondere Schwierigkeiten wie Wortlänge kompensieren

überdurchschnittliche Wortlänge auch durch eine Wort-Bild-Legende vorweg (s. Abb. 14 aus „DA WAR ES NUR NOCH EINS“). Dennoch sind im Rückblick auch manche dieser Texte zu schwierig für Anfänger*innen⁵⁸.

Eine weitere Ausnahme zu den meist noch zu schwierigen Texten für sog. „Erstleser*innen“ bilden mit interessanten und gut komponierten Geschichten die Bücher von Andresen (1999) und von Pauli/ Schärer mit LIX-Werten von 5 bis maximal 20⁵⁹. Ein Beispiel: Die Geschichte „Wanda will weg“ (in Pauli/ Schärer 2019, s. Abb. 15 im Anhang III, nur Text ohne Illustrationen) hat auf 28 Seiten 200 Wörter. Der LIX beträgt nur 5,5 bei einer durchschnittlichen Wortlänge von 4,1 Buchstaben (nur Ein- und Zweisilber) und 4,9 Wörtern pro Satz (von denen nur 7% Nebensätze haben). Der Anteil verschiedener Wörter liegt bei 55%, es gibt keine Passiv-Konstruktionen und nur eine Substantivierung. Und trotzdem eine reizvolle und abwechslungsreiche - und tiefgründige Geschichte (s. Abb. 16 in Anhang III, wo sich auch eine komplexere Geschichte aus der Regenbogen-Lesekiste mit LIX 13 findet).

In der Lesedidaktik wurde viel diskutiert, ob Texte auf das aktuelle Verständnisniveau der lesenden Person abgestimmt sein sollte oder ob der Reiz und der Ertrag des Lesens darin besteht, dass dieser Horizont überschritten wird, so dass zumindest eine leichte Überforderung angezielt werden sollte (so vor allem Geissler 1966). Diese Frage stellt sich jedoch nicht für Leseanfänger*innen. Sie sind bei inhaltlich einigermaßen interessanten Texten schon auf der lesetechnischen Ebene so gefordert, dass man nicht noch über eine eventuelle Steigerung inhaltlicher Anforderungen nachdenken muss. Das Problem ist ja eher umgekehrt, dass formale Vereinfachungen oft zu einer inhaltlichen Unterforderung führen.

Die (inhaltliche) Verständlichkeit eines Textes ist zudem noch schwerer zu operationalisieren als seine (sprachliche) Lesbarkeit und (formale) Leserlichkeit. Denn sie ist in hohem Maße abhängig von den biografisch so unterschiedlichen Erfahrungen und Vorstellungen der jeweiligen Leser*innen und von ihren individuellen kognitiven

⁵⁸ Vgl. zu einer konsequenteren Anwendung der Kriterien unsere Vorschläge in Brinkmann/ Brügelmann (2021, Kap. 4) und als Beispiele die sehr einfachen Texte für die Stufen 1 und 2 der digitalen Lese-App „eKidz“,

⁵⁹ - auch wenn selbst diese Texte noch einzelne schwierige Wörter enthalten. Hier müssen jeweils der inhaltliche Anspruch und die technische Leseanforderung gegeneinander abgewogen werden, wobei aber oft noch zu selten Möglichkeiten der Vereinfachung (z. B. von Personennamen) genutzt werden.

Kompetenzen (vgl. Groeben 1982, 148ff., 185ff.). Insofern lässt sie sich nicht allgemein bestimmen. Damit erübrigt sich auch die Diskussion, welche Inhalte und Darstellungsformen „kindgemäß“ seien⁶⁰.

Auflösen lässt sich dieses Dilemma nur durch ein breites Angebot an Themen, Textformaten und Sprachstilen – verbunden mit der Möglichkeit für die Kinder, dass sie selbst auf ihre persönlichen Interessen und Kompetenzen „passende“ Texte bzw. Bücher wählen können⁶¹. In solchen Situationen Kinder zu beobachten und sie selbst zu ihren Präferenzen zu befragen (Jantzen 2019a+b; 2021), ist ein interessanter Ansatz, um neue Einblicke in die spannungsreichen Anforderungen an „Erstlese“-Bücher zu gewinnen.

Und noch eine Frage zum Schluss: „Muss immer alles leicht zu lesen sein?“ (Brinkmann 2005). Eine „Übersetzung“ von Kinderliteratur in leseleichte Schriftsprache kann deren Qualität leicht zerstören. Man sollte sich eher von ihr inspirieren lassen und analoge Versionen (neu) formulieren, die Kindern auf eigene Weise den Zugang zu interessanter Lektüre eröffnet. Alternativ kann der Originaltext mit einer aufklappbaren leseleichten „Übersetzung“ für einen ersten Zugang versehen werden.

Im Übrigen: Warum sollte jeder literarisch gelungene Text lesetechnisch vereinfacht werden? Man kann den Kindern seine besondere Qualität auch über das Vorlesen zugänglich machen.

Nur: Wer Bücher mit dem Etikett „für Leseanfänger“ versieht, sollte sich auch an den Anforderungen orientieren, die hier für die Leseniveaus 1-3 beschrieben wurden. Wir müssen in Zukunft klarer trennen zwischen „Erstlesebüchern“, die sich wirklich als Einstieg in das Bücherlesen eignen und „leseleichten“ Büchern, die den Übergang zum breiten Angebot an Kinder- und Jugendliteratur ebnen.

⁶⁰ Vgl. zur Kritik der Phasenlehren im Anschluss an Bühler (1918), die versucht haben, bestimmte „Lesealter“ für Gattungen wie Märchen, Heldengeschichten, Sachtexte usw. festzulegen, u. a. Dahrendorf (1975, 220ff.).

⁶¹

Literatur

- Abadzi, H. (2013): Literacy for all in 100 days? A research-based strategy for fast progress in low-income countries. GPE Working Paper Series on Learning No. 7. Global Partnership for Education/ World Bank. Download: https://www.academia.edu/3441595/Literacy_for_All_in_100_Days_A_research_based_strategy_for_fast_progress_in_low_income_countries?auto=download&email_work_card=download-paper
- Adams, M. J., et al. (1980) : A prototype test of decoding skills. Final Report to the National Institute of Child Health and Human Development. Report No. 4316. Bolt Beranek and Newman Inc.: Cambridge, Mass.
- Amendum, S. J., et al. (2018): Does text complexity matter in the elementary grades? A research synthesis of text difficulty and elementary students' reading fluency and comprehension. In: Educational Psychological Review, Vol. 30, 121-151. DOI 10.1007/s10648-017-9398-2. Download: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-017-9398-2>
- Andresen, U. (1999): Wir sind vier! Alle Geschichten von Mama, Papa, Max und Julia. dtv junior: München (Nachdruck der drei Einzelbände von 1991 und 1992).
- Arditi, A./ Cho, J. (2007): Letter case and text legibility in normal and low vision. In: Vision Research, Vol. 47, No. 19, 2499-2505. Download: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2016788/>
- Balhorn, H. (Hrsg.) (1991/92): Fibel ade? Lesen und Schreiben in der Grundschule. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Hamburg.
- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1987): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Jahrbuch "Lesen und Schreiben" Bd. 2. Ekkehard Faude: Konstanz.
- Balhorn, H., u. a. (1987): REGENBOGEN LESEKISTE. 5x5 Bücher für Schulanfänger (und viele Materialien mehr). Verlag Pädagogische Medien, Telemannstr. 56: Hamburg (2. neu bearb. Aufl. Klett: Stuttgart 2010).
- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (1993): Erstlesereihen: Aller Anfang ist schwer oder: Einfachheit ist nicht einfach. In: Börsenblatt des Deutschen Buchhandels, Nr. 86 v. 29.10.1993, 30-35.
- Bamberger, R. (2000): Erfolgreiche Leseerziehung. Theorie und Praxis. Domino: München.
- Bamberger, R./ Vanecek, E. (1984): Lesen - Verstehen - Lernen - Schreiben. Jugend und Volk: Wien/ Diesterweg: Frankfurt.
- Barrow, R., et al. (2011): Make it Easy. A guide to preparing Easy to Read information. Accessible Information Working Group/ Ireland. Download: <https://www.iaslt.ie/documents/public-information/Alternative%20and%20Supported%20Communication/Make-it-Easy-December-2011.pdf>
- Bartnitzky, H. (2016): 500 Jahre Alphabetisierung: Auf der Suche nach sach- und zugleich kindgerechtem Schriftspracherwerb. In: leseforum.ch, Online-Plattform für Literalität, Nr. 2/2016. Download: https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_2_Bartnitzky.pdf
- Baumert, A. (2016): Leichte Sprache - Einfache Sprache. Literaturrecherche • Interpretation • Entwicklung. Bericht an die Forschungskommission der Hochschule Hannover. Download: <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/697/file/ES.pdf>
- Bergk, M./ Meiers, K. (Hrsg.) (1984): Schulanfang ohne Fibeltrott. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Bessemans (2016): Typefaces for Children's Reading. In: Tijdschrift voor Mediageschiedenis, Vol. 19, No. 2, 1-9. DOI: 10.18146/2213-7653.2016.268. Download: <https://www.tmgonline.nl/articles/10.18146/2213-7653.2016.268/galley/114/download/>
- Bettelheim, B./ Zelan, K. (1982): Kinder brauchen Bücher - Lesen durch Faszination. DVA: Stuttgart.

- Bischof, D. (2019): Modellorientierte Therapie bei Störungen des Leseerwerbs: Empirische Analyse der Wirksamkeit. Dissertation. Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität: Berlin. Download: <https://doi.org/10.18452/21345>
- Björnsson, C.-H. (1968): Läsbarhet. Liber: Stockholm (deutsch: Lesbarkeit durch Lix, übersetzt von Helga Johansson, Pedagogiskt Centrum vid Stockholms skoldirektion: Stockholm).
- Boie, K. (1998): Über das Schreiben von Erstlesebüchern. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 50. Jg., 9. Beiheft, 22-35.
- Borbonus, T./ Gathen, H. (Red.) (1987): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Tagungsbericht der XVII. Arbeits- und Fortbildungsveranstaltung der dgs. Wartenberg und Söhne: Hamburg.
- Branda, N./ Drecktrah, S. (2013): Lesestart mit Eberhart. Lesestufe 1. Mildenerger: Offenburg.
- Branda, N./ Drecktrah, S. (2014): Lesestart mit Eberhart. Lesestufe 2. Mildenerger: Offenburg
- Branda, N./ Drecktrah, S. (2015): Lesestart mit Eberhart. Lesestufe 3. Mildenerger: Offenburg
- Bredel, U./ Maaß, C. (2016): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis.: Dudenverlag: Berlin. Download einer Kurzinformation aus Maaß (2014): https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publikationen/8_Mediopunkt.pdf
- Brinkmann, E. (2003): Lesefutter für AnfängerInnen - "übersetzte" Bilderbücher verlocken zum Lesen. In: Praxis Deutsch, H. 179, 12-16.
- Brinkmann, E. (2005): Muss immer alles leicht zu lesen sein? In: Grundschule, 37. Jg., H. 4, 36-37.
- Brinkmann, E. (2012): Lesen- und Schreibenlernen mit Hilfe des Computers: Können Programme den eigenaktiven Schriftspracherwerb der Kinder sinnvoll unterstützen? In: Brinkmann/ Valtin (2012, 16-30).
- Brinkmann (2018): „... und es hat ZOOM gemacht!“ Wie Kinder kompetente und begeisterte Leser werden. In: Gutzmann u. a. (2018, 177-183; Nachdruck aus: Eselsohr, H. 7/2013, 6-7).
- Brinkmann, E./ Bode-Kirchhoff, N. (2013): ABC Lernlandschaft 1: Wörter-Heft mit Software Buchstaben-Werkstatt Klasse 1 (ABC Lernlandschaft 1. Ausgabe ab 2011) vpm/ Klett: Stuttgart.
- Brinkmann, E./ Brügelmann, H. (2010): Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung "Offenheit mit Sicherheit"). Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (8. völlig neu bearb. Aufl.; 1. Aufl. 1993).
- Brinkmann, E./ Brügelmann, H. (2021): Text-Reihen für Erstleser:innen im Vergleich. Analysen der Leseschwierigkeit und ihre Ergebnisse. Ms. (Veröffentlichung in Vorb., aktueller Stand abrufbar über hans.bruegelmann@uni-siegen.de).
- Brinkmann, E. / Valtin, R. (Hrsg.) (2012): Lesen- und Schreibenlernen mit digitalen Medien. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Berlin.
- Brügelmann, H. (1986a): Die Regenbogen Lesekiste. 5x5 Bücher für Schulanfänger. In: Brügelmann (1986b, 244 f.).
- Brügelmann, H. (Hrsg.) (1986b): ABC und Schriftsprache Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. DGLS Jahrbuch "Lesen und Schreiben" 1. Ekkehard Faude: Konstanz (3. Aufl. 1991).
- Brügelmann, H. (1987): Was ist "einfach" zu lesen für Lese Anfänger? In: Balhorn/ Brügelmann (1987, 214 218; Nachdruck in: Brügelmann/ Balhorn 1995, 165-169).
- Brügelmann, H. (1988a): Analyse des Wortschatzes in der REGENBOGEN-LESEKISTE. Bericht No. 48a. Projekt KINDER AUF DEM WEG ZUR SCHRIFT. FB 12 Universität: Bremen.
- Brügelmann, H. (1988b): Wir machen Bücher für Schulanfänger. Zum Praxismaterial: Kinder lesen differenziert. In: Grundschulzeitschrift, 2. Jg., Nr. 14, 44.

- Brügelmann, H. (1988c): Auswahlliste "Einfache Wörter" . Bericht 43a. Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“/ FB 12 der Universität: Bremen.
- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (1993): Erstlesereihen: Aller Anfang ist schwer oder: Einfachheit ist nicht einfach. In: Börsenblatt des Deutschen Buchhandels, Nr. 86 v. 29.10.1993, 30-
- Brügelmann, H. (2020): Wie kann man erfassen, was Texte für echte Leseanfänger*innen leicht oder schwierig macht? Entwurf. Aktueller Stand abrufbar über: hans.bruegelmann@grundschulverband.de
- Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hrsg.) (1995): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. "Auswahlband Praxis" der DGLS-Jahrbücher 1-5 Libelle: CH-Lengwil.
- Brügelmann, H./ Brinkmann (2020a): Erstlesebücher: Können sie inhaltlich interessant, sprachlich anspruchsvoll und zugleich einfach zu lesen sein? Eine Problem-Analyse mit Beispielen aus der Regenbogen-LeseKiste. Hintergrundpapier für die Tagung "Erstleseliteratur als vielfältiger Lern- und Erfahrungsort" am 25.-27.2.21 an der Universität Siegen (noch in Arbeit; aktueller Stand abrufbar über hans.bruegelmann@uni-siegen.de).
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2020b): Was ist leicht zu lesen für echte Leseanfänger*innen? Begründung von Kriterien zur Textgestaltung am Beispiel der Regenbogen-LeseKiste (Kurzfassung von 2020a). Download: <https://t1p.de/leseleicht> oder <https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20526>
- Brügelmann, H., u. a. (2020): Leises und funktionales Lesen stärken! Empirische Studien zeigen: Leseförderung lebt von einem reichen, didaktisch strukturierten Methoden-Repertoire - braucht aber auch eine klare pädagogische Haltung. Download: <https://t1p.de/leises-lesen-2>
- Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hrsg.) (1990): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. DGLS-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“, Bd. 4. Ekkehard Faude: Konstanz.
- Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hrsg.) (1995): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. "Auswahlband Praxis" der DGLS-Jahrbücher 1-5 Libelle: CH-Lengwil.
- Bühler, C. (1918): Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Barth: Leipzig.
- Burghardt, M. (o.J.): Lesekompetenz erwerben. Fachbereich Lernbehindertenpädagogik. Kultusministerium Baden-Württemberg: Stuttgart. Download: https://www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-freiburg-sos/pdf/Lesekompetenz_erwerben.pdf
- Christmann, U. (2004): Verstehens- und Verständlichkeitsmessung: Methodische Ansätze in der Anwendungsforschung. In: Lerch (2004, 33-62).
- Conrad, C./ Serlin, R. (eds.) (2011): The Sage handbook for research in education: Pursuing ideas as the keynote of exemplary inquiry. Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- Conrady, P. (1983): Kinderbücher im Unterricht. Anmerkungen zu entscheidenden Voraussetzungen. In: IRA/D-Beiträge, 6. Jg., H. 2, 48-55.
- Conrady, P. (1998): Einfach ist nicht trivial. Anmerkungen zur Qualität von Texten für Leseanfänger. In: Dahrendorf (1998, 5 - 12). Download: <https://docplayer.org/68723669-In-beitraege-jugendliteratur-und-medien-9-beiheft-hg-malte-dahrendorf-s-peter-conrady.html>
- Conrady, P. (2000): Zum Lesen verlocken – Texte für Kinder. In: Kiwitt (2000, 13-17).
- Conrady, P. (2004): Zum Lesen verlocken: Bücher sind zum Lesen da. Arena: Würzburg.
- Cornelissen, P., et al. (1991): What children see affects how they read. In: Developmental Medicine and Child Neurology, Vol. 33, No. 9, 755-762. Download: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1991.tb14959.x>
- Dahl, I. (1990): Synthetische Sprache als "akustischer Spiegel" beim Schreiben. In: Brügelmann/ Balhorn (1990, 93-95).

- Dahrendorf, M. (1975): Literaturdidaktik im Umbruch. Aufsätze zur Literaturdidaktik, Trivallliteratur und Jugendliteratur. Schwann: Düsseldorf.
- Dahrendorf, M. (Hrsg.) (1998): Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 9. Beiheft. Beltz: Weinheim.
- Dehn, M. (1987): Lernprozeßbeobachtungen bei Lese- und Schreibanfängern. In: Borbonus/ Gathen (1987, 62-84).
- Dehn, M. (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Deitmar, S./ Meinhold, U. (2007): Bericht zur Erprobung der Wörkertreppe. Unveröffentlichte Semesterarbeit, Universität: Potsdam.
- DuBay, W. H. (2006) (ed.): The classic readability studies. Impact Information: Costa Mesa, CA. Download: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506404.pdf>
- DuBay, W. H. (2007): Smart language: Readers, readability, and the grading of text. Download: <http://www.nald.ca/library/learning/smartlang/smartlang.pdf>
- Ewers, H.-H. (Hrsg.) (1994/95): Kinder- und Jugendliteraturforschung. Metzler: Stuttgart.
- Feitelson, D. (1988): Facts and fads in beginning reading: A cross-language perspective. Ablex: Norwood, NJ.
- Ablex.Flesch, R. (1946): The art of plain talk. Harper & Brothers: New York.
- Flesch, R. A. (1948): A new readability yardstick. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 32, No. 3, 221-233 (Nachdruck in: DuBay 2006, 99ff.).
- Franz, K., u.a. (Hrsg.) (2009): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. 35. Erg.-Lfg. Corian Verlag: Meitingen.
- Frith, U. (1980): The world of two-dimensional space. In: Frith/ Vogel (1980, 1-19).
- Frith, U./ Vogel, J.M. (1980a): Some perceptual prerequisites for reading. International Reading Association: Newark/ Del.
- Gailberger, G., (2011): Lesen durch Hören. Beltz: Weinheim/ Basel.
- Geissler, R. (1966): Kritische Bemerkungen zu einer verbreiteten Ansicht über die Kind- und Jugendgemäßheit von Lesestoffen. In: Pädagogische Rundschau, 20 Jg., 759-766.
- Gorbach, R. P. (Hrsg.) (2000): Lesen Erkennen. Ein Symposium der Typographischen Gesellschaft: München.
- Groeben, N. (1982): Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Aschendorff: Münster.
- Gümbel, R. (1973): Lesenlernen und Spracherwerb. In: Schwartz u. a. (1973, 53-82).
- Gutzmann, M. (Hrsg.) (2018): Sprachen und Kulturen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 146. Grundschulverband: Frankfurt.
- Häikiö, T. et al. (2018): The effect of syllable-level hyphenation on reading comprehension: Evidence from eye movements. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 110, No. 8, 1149-1159. Download unter: <https://doi.org/10.1037/edu0000261>
- Hannig, C. (Hrsg.) (1974): Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter. Scriptor: Kronberg.
- Hannig, C./ Hannig, J. (1974): Der Einfluß des Erstleseunterrichts auf die Sprache von Schulanfängern. In: Hannig (1974, 98-124).
- Hasenäcker, J./ Schroeder, S. (2016): Syllables and morphemes in German reading development: Evidence from second graders, fourth graders, and adults. In: Applied Psycholinguistics, 1-21. doi:10.1017/S0142716416000412 . Download: <https://www.cambridge.org/core/journals/applied->

psycholinguistics/article/syllables-and-morphemes-in-german-reading-development-evidence-from-second-graders-fourth-graders-and-adults/1978089254228BE69798EF5C07CF5D28

- Heins, J./ Jantzen, C. (Hrsg.) (2019): Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule. Kopaed: München.
- Hering, J., u.a. (2018): Lesen macht schlau! Lesehefte für den Lesestart. Klett-Kallmeyer: Seelze.
- Herrmann, A./ Jantzen, C. (2018): Empfehlenswerte Bücher für Leseanfänger*innen. Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW (AJuM): Frankfurt. Download: https://www.ajum.de/html/empfehlungslisten/pdf/2018-01_AJuM leseanfanger-innen_brosch.pdf
- Heydari, P./ Riazi, S. (2012): Readability of texts: Human evaluation versus computer index. In: Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 3, No. 1, 177-190. Doi: 10.5901/mjss.2012.03.01.177. Download: http://www.academia.edu/1282021/Readability_of_Texts_Human_Evaluation_Versus_Computer_Index
- Hiebert, E. H. (2008): The (mis)match between texts and students who depend on schools to become literate. In: Hiebert/ Sailors (2008, 1-21). Download: [https://www.academia.edu/7535169/The Mis Match between Texts and Students who Depend on Schools to Become Literate](https://www.academia.edu/7535169/The_Mis_Match_between_Texts_and_Students_who_Depend_on_Schools_to_Become_Literate)
- Hiebert, E.H. (2011):. Texts for beginning readers: The search for optimal scaffolds. In: Conrad/ Serlin (2011, chap. 25). Download: [https://www.academia.edu/4422718/Texts for Beginning Readers The Search for Optimal Scaffolds](https://www.academia.edu/4422718/Texts_for_Beginning_Readers_The_Search_for_Optimal_Scaffolds)
- Hiebert, E. H./ Fisher, C. W. (2007): The critical word factor in texts for beginning readers. In: Journal of Educational Research, Vol. 101, No. 1, 3-11. Download: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOER.101.1.3-11>
- Hiebert, E. H./ Martin, L. A. (2002): The texts of beginning reading instruction. In: Neuman/ Dickinson (2002, 361-376). Download: https://www.academia.edu/7379432/The_texts_of_beginning_reading_instruction
- Hiebert, E. H./ Sailors, M. (eds.): Finding the right texts for beginning and struggling readers: Research-based solutions. Guilford: New York.
- Hiebert, E. H., et al. (1995): First graders reading the new first-grade readers. Presentation at the annual meeting of the National Reading Conference, New Orleans, LA. [zit. nach Hiebert/ Martin 2002, 369]
- Hochstadt C. / Olsen, R. (Hrsg.) (2019): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Beltz: Weinheim/ Basel.
- Holdaway, D. (1979): The foundations of literacy. Ashton Scholastic: Sydney, Australia.
- Holthusen, L., u. a. (2018): Mein dickes Buch zum Lesenlernen. DUDEN-Leseprofi. Fischer Duden Kinderbuch: Frankfurt.
- Hoppe, I. (2015): Erstlesebücher - Türöffner oder Falltüren? Angebote für Leseinsteiger und ihr Potenzial für das selbständige Lesen. Download: <https://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=1329>
- Hughes, L. E./ Wilkins, A. J. (2000): Typography in children's reading schemes may be suboptimal: Evidence from measures of reading rate. In: Journal of Research in Reading, Vol. 23, No 3, 314-324. Download: [https://www.researchgate.net/publication/236142850 Typography in children%27s reading schemes may be suboptimal Evidence from measures of reading rate](https://www.researchgate.net/publication/236142850_Typography_in_children%27s_reading_schemes_may_be_suboptimal_Evidence_from_measures_of_reading_rate)
- Hunt, R., u. a. (2006): Lesebaum. Ebenen 1 bis 9. Lesebaum-Verlag: Hannover.
- Jandreau, S.M., et al. (1986): Improving the readability of text with automatic phrase sensitive formatting. In: British Journal of Educational Technology, Vol. 17, No. 2, 128-133. Download: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8535.1986.tb00502.x>

- Jantzen, C. (2013): LesArten zu Märchenbilderbüchern in didaktischer Perspektive. Mit Beispielen zu den Märchen "Die sieben Raben" und "Schneewittchen. In: Jantzen/ Klenz (2013, 107-138).
- Jantzen, C. (2019a): Lesedidaktisch wertvoll, literarisch aber Schund? Bücher für den Leseanfang auf dem Prüfstand. In: Heins/ Jantzen (2019, 43-69).
- Jantzen, C. (2019b): „Ich fand total komisch, dass man diesen Kaktus jetzt nähen muss“. Wie Kinder sich wertend über Erstlesebücher äußern. In: Ritter (2019, 46-53).
- Jantzen, C. (2021): Erstleseliteratur als Erfahrungsraum für Elementare Schriftkultur. In: Schüler (2021, 163-176).
- Jantzen, C./ Klenz, S. (Hrsg.) (2013): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Fillibach/ Klett: Stuttgart.
- Jentgens, S. (2013): Das Erstlesebuch. Zwischen Tradition und Innovation. In: JuLit, 39. Jg., H. 2, 43-48.
- Jentgens, S. (2019): Von der allmählichen Emanzipation einer verachteten Buchform. Das Erstlesebuch In: Ritter (2019, 3-10).
- Karow, P. (Hrsg.) (1992): Schrifttechnologie. Methoden und Werkzeuge. Springer-Verlag: Berlin Heidelberg.
- Kiwitt, Nicola (Red.) (2000): Erstlesereihen: Bücher für die ersten Lesejahre. Bd. 2. Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW: Köln.
- Knopf, J. / Abraham, U. (Hrsg.) (2014): BilderBücher. Band 1: Theorie Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- König, A. R. (2004): Lesbarkeit als Leitprinzip der Buchtypographie. Eine Untersuchung zum Forschungsstand und zur historischen Entwicklung des Konzeptes „Lesbarkeit“. Buchwissenschaft / Universität: Erlangen-Nürnberg. Download: <http://www.alles-buch.uni-erlangen.de/Koenig.pdf>
- Königsberg, K./ Lieffering, J. (2009): Das Gespenst auf dem Dachboden. Leserabe 1. Lesestufe. Otto Maier: Ravensburg.
- Koujou, S./ Engel, M. (o. J.): Schriftarten für legasthene Menschen. Erster Österreichischer Dachverband Legasthenie: Klagenfurt.
- Kranz, C. (2018): Editorial. In: Seibert/ Kranz (2018, 1).
- Kruse, G. (2001): Leseförderung und Literarisches Lernen mit Erstlesetexten. Ein Beitrag zu Zielen, Wegen und Mitteln des Leseunterrichts in Anfängerklassen. Schrift Nr. 5. Pädagogische Hochschule: Solothurn. Download: http://edudoc.ch/record/485/files/phpub5_kruse_Lesefoerderung.pdf
- Kruse, I./ Wagner, M. (2018): Kleine Leseratten auf der Suche nach Bekanntem. Leseanimation durch das Entdecken intertextueller Spuren in Bilderbüchern. In: Grundschulunterricht Deutsch, H. 3/2018, 38-45. Download: <https://www.olderbourg-klick.de/zeitschriften/grundschulunterricht-deutsch/2018-3/kleine-leseratten-auf-der-suche-nach-bekanntem>
- Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.) (2018): The Routledge Companion to Picturebooks. London: Routledge.
- Kurwinkel, T. (2017): Bilderbuchanalyse Narrativik – Ästhetik – Didaktik. utb 4826/ Francke Narr Attempto Verlag: Tübingen.
- Lenhard, W./ Lenhard, A. (2014-2017). Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson.. Psychometrica: Bibergau. DOI: 10.13140/RG.2.1.1512.3447. Download: <http://www.psychometrica.de/lix.html>
- Lerch, K. D. (Hrsg.) (2004): Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht. De Gruyter: Berlin.
- Lively, B. A./ Pressey, S. L. (1923): A method for measuring the 'vocabulary burden' of textbooks. In: The Educational Administration and Supervision, Vol. 9, 389-398 (reprinted in: DuBay 2006, 7ff.).

- Lypp, M. (1984): Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. dipa-Verlag: Frankfurt a. M..
- Lypp, M. (1994/95): Zum Begriff des Einfachen in der Kinderliteratur. Ein Diskussionsbeitrag. In: Ewers (1994/95, 43-45). Download: https://doi.org/10.1007/978-3-476-03613-1_5
- Lypp, M. (1998): Verfremdung als Erstleseererfahrung. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 50. Jg., 9. Beiheft, 13-21.
- Lypp, M. (Hrsg.) (2000a): Vom Kaspar zum König. Studien zur Kinderliteratur. Peter Lang: Frankfurt/ M. u. a.
- Lypp, M. (2000b): Zum Begriff des Einfachen in der Kinderliteratur. In: Lypp (2000a, 65-75).
- Lypp, M. (2000c): Die Kunst des Einfachen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange (2000, 828-843).
- Müller, R. (1982): Untersuchung zum Leseinteresse von Grundschulern und zur Lesbarkeit von Texten für Leseanfänger. Verlag von Kloeden: Berlin.
- Müller-Beyreiss, B. (Red.) (1997): Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre. Hrsgg. von der Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e.V.: Pulheim.
- NALA (2006): Preparing learning materials. A guide for literacy and numeracy tutors. National Adult Literacy Agency: Dublin. Download: <https://www.nala.ie/publications/a-guide-for-literacy-and-numeracy-tutors-to-help-them-making-new-learning-materials/>
- NALA (2011): Simply put. Writing and design tips. National Adult Literacy Agency: Dublin. Download: http://www.simplyput.ie/downloads/writing_and_design_tips.pdf
- Neuman, S. B./ Dickinson, D. K. (eds.) (2002): Handbook of early literacy research. Vol. 1. Guilford: New York/ London.
- Nickel, S. (2011): Textschwierigkeit objektivieren: Der Lesbarkeitsindex LIX – Wie schwierig sind Lesetexte in der Alphabetisierung? In: Alfa-Forum, H. 76, 30-32.
- Nickel, S., u. a. (2019): LIX-Analysen von Erstlesebüchern. Vervielf. Ms. Universität: Bremen.
- Niemann, H. (1990): „Paired Reading“ – Lesen zu zweit. In: Brügelmann/ Balhorn (1990, 125-127).
- Nomura, M., et al. (2010): Guidelines for easy-to-read materials. IFLA Professional Reports, No. 120 (revision). International Federation of Library Association and Institutions: The Hague. Download: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>
- O'Brien, B. A., et al. (2005): The effect of print size on reading speed in dyslexia. In: Journal of Research on Reading, Vol. 28, No. 3, 332-349. Download: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00273.x>
- Oeste, B. (2012): Erstlesebücher – Einstieg, Übergang, Zwischentief? In: Kinder-/ Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek, 64. Jg., H. 2, 21-29.
- op de Beeck, N. (2018): Picture-text-relationships in picturebooks. In: Kümmerling-Meibauer (2018, 19-27).
- Pauli, L./ Schärer, K. (2009). Lulu zaubert. Schweizerisches Jugendschriftenwerk: Zürich.
- Pauli, L./ Schärer, K. (2010): 3 freche Mäuse. Schweizerisches Jugendschriftenwerk: Zürich.
- Pauli, L. / Schärer, K. (2019): Am Sonntag, als das Ei aufging. Drei Geschichten. Atlantis/ Orell Füssli: Zürich.
- Pelli, D. G., et al. (2006): Feature detection and letter identification. In: Vision Research, Vol. 46, No. 28, 4646-4674.
- Peter-Wehner, A./ Kirchner, F. (Hrsg.) (2019): Sprachschätze. Materialsammlung (1-4). o. V.: Halle, Saale.
- Pregel, D. (1991/92): Fibel-Dadaismus oder: Die verkrümmte Sprache in Leselernmaterialien. In: Balhorn (1991/92, 71-82).
- Rathenow, P./ Vöge, J. (1982): Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten. Westermann: Braunschweig.

- Riegert, J. (2019): Erstleseliteratur – barrierefrei und inklusiv!? Überlegungen zur Gestaltung inklusiver Erstleseliteratur am Beispiel von Die Bunte Bande. Das gestohlene Fahrrad von Corinna Fuchs (2018). In: Ritter (2019, 54-59).
- Riegler, S./ Schmideler, S. (2019): Kurz gefragt. Interview mit Susanne Riegler. In: Ritter (2019, 75-77).
- Ritter, M. (Hrsg.) (2019): Aller Anfang ist ... Erstleseliteratur zwischen Lesenlernen und Lesegenuss. Hrsgg. von der AG Kinder-/ Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek, 19.4. Kopaed: München.
- Röber, C. (2018): Rechtschreiben durch Rechtlesen. In: Grundschule, 50. Jg. H. 6, 20-24. Zum Download der Materialien: <https://zirkus-palope.de/downloads>
- Rosebrock, C. (2019): Leichte Texte. In: Hochstadt (2019, 93-110).
- Sales Sklenitzka, F. (2018): Glück gehabt, kleiner Dino! G&G Verlagsgesellschaft: Wien.
- Scheerer-Neumann, G. (1986): Kinder lesen im 1. Schuljahr. Zur Konstruktion von fibelübergreifendem Lesematerial. in: Grundschule, 18. Jg., H. 10, 42-43.
- Scheerer-Neumann, G. (1995): Sa: Sa:tä:l Sattel: Leseprotokolle unter der Lupe. In: Brügelmann/ Balhorn (1995, 53-61).
- Scheerer-Neumann, G. (2018): LRS – Legasthenie – Grundlagen – Diagnostik – Förderung“. Kohlhammer: Stuttgart (2. akt. Aufl.; 1. Aufl. 2015).
- Scheerer-Neumann, G. (2020a): Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung: Seelze.
- Scheerer-Neumann, G. (2020b): Wer klaut hier die Masken? isb-Fachverlag: Oldenburg.
- Scheerer-Neumann, G./ Kretschmann, R. (2009): Interessante Texte – leicht zu lesen. Wissenswertes zu den Regenbogen-Büchern. Regenbogen-Lesekiste II. Verlag für pädagogische Medien: Seelze.
- Scheerer-Neumann, G./ Kretschmann, R. (2010): Regenbogen-Lesekiste II. Kommentar und Materialien. (Lehrerkommentar mit Quizfragen und Leseplänen als Kopiervorlagen, ab Klasse 2). Verlag für pädagogische Medien: Seelze.
- Scheerer-Neumann, G., u. a. (2010): Regenbogen-Lesekiste II. Verlag für pädagogische Medien/ Klett: Stuttgart.
- Scheerer-Neumann, G., u. a. (o.J./2010): Lesenswertes über das Lesenlernen. Ein Kommentar zum Umgang mit den REGENBOGEN-BÜCHERN (2. neu überarb. Aufl. 2010). Verlag für Pädagogische Medien: Hamburg. Download: https://asset.klett.de/assets/21157b26/010531_Kommentar.pdf
- Schilcher, A. (2019): Viele Grüße, deine Giraffe (Iwasa/Mühle 2017) – ein Erstlesebuch mit Witz und literarischer Qualität. In: Ritter (2019, 35-40).
- Schmitz, A. (2016): Verständlichkeit von Sachtexten. Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverständnis von Schülern. Springer VS Verlag: Wiesbaden.
- Schnitzler, C. D./ Scheerer-Neumann, G. (2021, in Vorb.): Wörtertreppe. Ms. Potsdam.
- Schroeder, P. (2011): Sophie im Land der Zauberponys. Erst ich ein Stück, dann du. cbj Random House: München.
- Schroeder, S., u. a. (2015a): ChildLex – Eine lexikalische Datenbank zur Schriftsprache für Kinder im Deutschen. Online-Version der Datenbank: <http://alpha.dlexdb.de/query/childlex/childlex/typ/filter/> (am 21.11.14: Version 0.15.01)

- Schroeder, S., u. a. (2015b): ChildLex: A lexical database for German read by children. In: Behavior Research Methods (Psychonomic Society), Vol. 47, No. 4, 1085-1094. Download: <http://link.springer.com/article/10.3758/s13428-014-0528-1>
- Schüler, L. (Hrsg.) (2021): Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit. Kallmeyer: Seelze.
- Schwartz, E. (1971): Der Leseunterricht. 1: Wie Kinder lesen lernen. Westermann Taschenbuch 24: Braunschweig.
- Schwartz, E., u. a. (Hrsg.) (1973): Sprachförderung in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 14/15. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.
- Seibert, T./ Kranz, C. (2020): Erstlesebücher. Medienempfehlungen der Stiftung Lesen. Stiftung Lesen: Mainz.
- Sennlaub, G. (1989): Texterleichterungen - Unterwegs zum Polarstern. In: GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, 3. Jg., H. 22, 51-53, 74-75.
- Siemens, H. (1984): Die Morphemmethode - ein Überblick. In: Bergk/ Meiers (1984, 166-178).
- Spiegel, G./ Campbell, J. (1985): Measuring readability with a computer: What we can learn. Paper presented at Meeting of UCLA conference on "Computers and Writing: New Directions in Teaching and Research" Los Angeles, CA May 4-5, 1985. Download <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262386.pdf>
- Staiger, M. (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf/ Abraham (2014, 12-23).
- Stenzel, G. (2007): Zwischen Unterforderung und Einfachheit - Sammelrezension von Erstlesetiteln. In: Kinder-/ Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliotheken, 59. Jg., H. 3, 49-53.
- Stenzel, G. (2009): Erstlesebücher. In: Franz u.a. (2009, 1-35).
- Stiftung Lesen (Hrsg.) (2018): Erstlesebücher. Stiftung Lesen: Mainz.
- Süßbrich, (2018): Bücher für alle: „super readable“ in jeder Hinsicht. In: Eselsohr, Dezember 2018, 16.
- Tielmann, C., u. a. (2016): Ein Faultier geht zur Schule. LUSTIGE Tiergeschichten zum gemeinsamen Lesen. DUDEN-Leseprofi. Fischer Duden Kinderbuch: Frankfurt.
- Thiele, J. (Hrsg.) (1991): Neue Erzählformen im Bilderbuch. Untersuchungen zu einer veränderten Bild-Text-Sprache. Isensee: Oldenburg.
- Tinker, M. A. (1966): Experimental studies on the legibility of print: an annotated bibliography. In: Reading Research Quarterly Vol. 1, No. 4, 67-118. Download: <http://www.jstor.com/stable/747222>
- Tinker, M. A. (1959): Print for children's textbooks. In: Education, Vol. 80, No. 1, 37-40.
- Topsch, W. (1979): Lesenlernen/ Erstunterricht. Kamps pädagogische Taschenbücher Bd. 72: Bochum.
- Valtin, R (1990): Erstunterricht mit Großbuchstaben. Teil II. In: Grundschule, 22. Jg., H. 6, 46-47. Download: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16915/pdf/Valtin_1990_Erstunterricht_mit_Grossbuchstaben_2.pdf
- Walker, S./ Reynolds, L. (2003): Serifs, sans serifs and infant characters in children's reading books. In: Information Design Journal + Document Design, Vol. 11, No. 2/3, 106-122. Download: https://www.researchgate.net/publication/233650917_Serifs_sans_serifs_and_infant_characters_in_children's_reading_books

- Weiss, M. J. (1982): Children's preferences for format factors in books. In: The Reading Teacher, Vol. 35, 400-411. Download: <https://www.jstor.org/stable/pdf/20198002.pdf>
- Wember, F. B. (1999): Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Lernförderung bei. Luchterhand: Berlin.
- Wendt, D. (1992): Lesbarkeit von Druckschriften. In: Karow (1992, 271-306).
- Wendt, D. (2000): Lesbarkeit von Druckschriften. In: Gorbach 2000, 9-63).
- Wespel, M. (2003): Leseleichte Texte. Projektbericht. Pädagogische Hochschule: Schwäbisch Gmünd. Download: http://www.ph-gd.de/fileadmin/redakteure/ph-hauptseite/redakteure/daten/download/forschung/Leseleichte_Texte.pdf
- Wespel, M. (2005a): Der Einfluss typographischer und sprachlicher Merkmale auf die Leseleistung. In: Didaktik Deutsch, 9. Jg. , H. 19, 50-58. Download: <https://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2015/11/Wespel.pdf>
- Wespel, M. (2005b): Schwierige Texte: Stolpersteine erkennen und überwinden. In: Grundschule, H. 4, 30-34.
- Wild, J./ Pissarek, M. (2020): RATTE. Regensburger Analysetool für Texte. Dokumentation. Download: www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte/index.html
- Wild, J./ Schilcher, A. (2019): Das Regensburger Analysetool für Texte - Ratte. In: Peter-Wehner/ Kirchner (2019, 1-6). Download: https://www.researchgate.net/publication/331865183_Das_Regensburger_Analysetool_fur_Texte-Ratte
- Willems, M. (2015): Das Buch über uns. Klett Kinderbuch: Leipzig.
- Willems, M. (2016): Du hast einen Vogel auf dem Kopf. Klett Kinderbuch: Leipzig.
- Willems, M. (2017): Muss ich was abgeben? Klett Kinderbuch: Leipzig.
- Willems, M. (2018): Kommst du raus zum Spielen? Klett Kinderbuch: Leipzig.
- Worden, P. E./ Boettcher, W. (1990): Young children's acquisition of alphabet knowledge. In: Journal of Reading Behavior, Vol. 12, No. 3, 277-295. Download: <https://doi.org/10.1080/10862969009547711>

Anhang I: Übersicht über die Zuordnung von Kennwerten zu Lesestufen

Version 28.10.20	Stufe	Ungefähre Richtwerte für „Erstlese-Bücher“				für Fortgeschrittene		
Dimension		Stufe 1: +++ einzelne Wörter erlesen	Stufe 2: ++ kurze Sätze erlesen	Stufe 3: + kleine Texte erlesen	Stufe 4: -	Stufe 5: --	danach: ---	
Inhalt		Die Texte müssen etwas Interessantes/ Neues bieten, selbst bei einfachem Aufbau eine Story, eine Pointe						
Seitenzahl		8-16	20-24	28-32	36-64	68-128	> 128	
Wörter pro Seite (1a)		1-3	4-6	7-10	11-20	21-30	> 30	
Textmenge insgesamt		max. 50	max. 150	max. 500	max. 1.000	max. 1.500	> 1.500	
Schriftgröße (Buchstabenhöhe) (3)		mind. 24 (6 mm)	mind. 20 (5 mm)	mind. 18 (4,5 mm)	mind. 16 (4 mm)	mind. 16 (4 mm)	mind. 16 (4 mm)	
Schriftart (möglichst ohne Serife)		BLOCKschrift	Druckschrift	Druckschrift	Druckschrift	Druckschrift	Druckschrift	
Satzspiegel		Flattersatz mit Zeilenumbruch in Sinnschritten						
Layout		sinnstützende Illustration						
Wörter pro Satz (Durchschnitt) (1b)		max. 4 (1-4)	max. 4,5 (3-5)	max. 5 (3-7)	max. 6	max. 7	> 7	
Satzgefüge		einzelne Wörter	Hauptsätze	einf. Nebensätze				
Nebensätze/ Anteil Sätze (4)		0%	max. 5%	max. 10%	max. 20%	max. 30%	> 30%	
wörtliche Rede		Sprechblasen oder Sprecher/in VOR Aussage						
Satzmuster		Variation wiederkehrender Wortfolgen						
Buchstaben pro Wort (Durchschnitt)		max. 4	max. 4,5	max. 5	max. 5,5	max. 6	> 6	
Drei- und Mehrsilber/Wörter		max. 2,5%	max. 5%	max. 10%	max. 12,5%	max. 15%	> 15%	
drei- und mehrsilbige Wörter		graphisch in Silben oder Morpheme gegliedert						
seltene Buchstb. ohne c/ Wörter		max. 5%	max. 10%	max. 15%	max. 20%	max. 25%	> 25%	
mehrgliedrige Grapheme/Wörter		max. 30%	max. 40%	max. 50%	max. 60%	max. 70%	> 70%	
Konsonantenhäufungen Silbenanfang/Wörter		max. 5%	max. 10%	max. 15%	max. 20%	max. 25%	> 25%	
Wortschatz		Kindern aus der Alltagssprache vertraut						
Quote verschiedener Wörter (5)		max. 40%	max. 50%	max. 60%	max. 70%	max. 80%	aus dem Kontext verständlich oder durch Legende	
Hilfe		Wiederholung zentraler Wörter und/ oder Wort-Bild-Legende vorweg						
Summe Wortschwierigkeit/ Wörter (1c)		max. 40	max. 50	max. 60	max. 70	max. 80	> 80	
LIX		max. 10	max. 15	max. 20	max. 25	max. 30	> 30	
LIXPlus		max. 50	max. 70	max. 90	max. 110	max. 130	> 130	
BRELIX_0 (Satzlänge + Wortlänge + -schwierigkeit)		max. 30	max. 40	max. 50	max. 60	max. 70	> 70	
BRELIX_1 (0 + Textmenge/ Seite).		max. 50	max. 65	max. 80	max. 95	max. 110	> 110	
BRELIX_2 (Wortschwierigkeit stärker gewichtet)		max. 70	max. 90	max. 110	max. 130	max. 150	> 150	
BRELIX_3 (2 + Differenz Schriftgröße)		max. 90	max. 120	max. 150	max. 180	max. 210	> 210	
BRELIX_4 (3 + Anteil Nebensätze)		max. 90	max. 125	max. 160	max. 200	max. 240	> 240	
BRELIX_5 (4 + Anteil verschiedener Wörter)		max. 100	max. 150	max. 200	max. 250	max. 300	> 300	

Anhang II : Schrift- und sprachstatistische Kennwerte von „leseleichten“ Büchern
aus der Regenbogen-Lesekiste Stufe 1-4
(Die Ränge des ersten Drittels sind für jeden Indikator jeweils grün, die des
zweiten gelb und die des dritten rot eingefärbt; vgl. ausführlicher mein 2020)

Titel	Reihe	Lix	Lese- Index1	Wort- schwie- rigkeit
Was ist das?	RBLK-1	4,0	54,7	33,3
Eine Weltgeschichte	RBLK-3	5,2	65,5	58,3
Löwenzahn, Teil 1	RBLK-1	6,8	59,2	94,3
Meinungsbuch	RBLK-1	7,7	43,1	27,3
Mein Kater Muki	RBLK-3	7,7	79,9	29,0
Die Maus	RBLK-4	7,8	80,1	46,3
Beine	RBLK-1	8,5	67,1	69,8
Eino	RBLK-2	11,0	68,8	51,2
Guten Morgen	RBLK-1	11,6	48,7	54,9
Ich bin ein Löwe	RBLK-1	12,2	67,8	58,2
Wenn ich älter werde	RBLK-2	12,3	68,0	58,4
Ich bin kein Monster	RBLK-2	14,6	78,5	78,8
Piept der Tiger?	RBLK-1	14,9	68,6	80,4
Löwenzahn, Teil 2	RBLK-1	15,3	148,3	96,7
Wer bin ich?	RBLK-4	15,6	85,8	82,5
Ein riesiges Tier, Teil 1	RBLK-2	16,9	72,9	46,0
Walter, der Falter	RBLK-2	18,2	58,2	82,1
Der Super-Bär	RBLK-2	19,1	79,2	83,5
Wer ist er?	RBLK-2	22,0	90,5	103,8
Ein riesiges Tier, Teil 2	RBLK-2	23,4	309,7	542,9
Anna wird sieben	RBLK-2	25,3	79,3	100,0
Die karierte Sonntagshose	RBLK-4	26,3	114,0	59,1
Im Zoo	RBLK-1	26,9	45,5	29,1
1,2,3,4 - viele	RBLK-1	28,8	58,7	63,9

Anhang III: Übersicht über schrift- und sprachstatistische Kennwerte von ausgewählten
Verlagsangeboten

s. dazu Brinkmann/ Brügelmann (2021).

Anhang IV : Zwei Beispiele für anspruchsvolle leseleichte Texte

	Hannah fährt nach Berlin	Wanda will weg
BRELIX-Niveau „leseleicht“		
LIX	13	4,2
LIX-PLus (LIX + Schriftgröße + Textmenge/Seite)	139	53
BRELIX 0 (Satz-, Wortlänge + -schwierigkeit)	22	14
BRELIX 1 (0 + Textmenge/ Seite)	131	67
BRELIX 2 (= 1, Wortschwierigkeit höher gewichtet)	155	91
BRELIX 3 (2 + Schriftgröße)	205	121
BRELIX 4 (3 + Anteil Nebensätze)	285	136
BRELIX 5 (4 + Anteil verschiedener Wörter)	342	191
Buchstabenhöhe (mm)	3,5	4,5
Gesamtseiten / analysierte Auswahl	24	32
Wörter pro Seite	25	6,2
Wörter pro Satz	6	4,9
% Nebensätze	27	7,3
Buchstaben pro Wort	4,4	4,1
% Drei- und Mehrsilber	2,0	0,0
% mehrgliedrige Grapheme	32	37
% Konsonantenhäufungen	6,2	5,5
% seltene Buchstaben ohne <c>	7,6	4,5
% Wortschwierigkeit insgesamt	46	47
% Anteil verschiedener Wörter	57	55

Wanda will weg

Wanda findet einen Zettel.

Wanda ruft: "Ein Brief von Onkel Jodok! Er lädt mich ein!"

Wanda packt ihre Sachen und macht sich auf den Weg.

Oje! Ein Wolf!

Wanda sagt: "Lies das hier!"

Der Wolf kann nicht lesen. Er knurrt: "Ich habe keine Zeit zum Lesen! Lies vor!" "Auf dem Zettel steht: ICH BIN GIFTIG" lügt Wanda.

"Ach so. Gute Reise", sagt der Wolf.

Wanda hat Durst. Ein Biber kommt.

Der Biber kann nicht lesen. Er sagt: "Ich habe meine Brille nicht da. Was steht auf dem Zettel?"

„Auf dem Zettel steht: "Ich bin der neue König", lügt Wanda. "Ach so", der Biber bringt Wanda Wasser und Beeren.

Wer weint da? Ein Geier quält Bubu.

Der Geier staunt. "Was willst du?" Wanda sagt: "Lies!" Der Geier kann nicht lesen. Er krächzt: "So viele Fehler! Das lese ich nicht. Lies vor!"

Auf dem Zettel steht: "Ich töte jeden Geier!"

Der Geier fliegt davon.

"Danke!" sagt Bubu. Wanda grinst: "Das mit dem Geier ist nicht wahr. Da steht: KOMM MIT MIR AUF DIE REISE!"

"Bubu lacht: "Dummes Zeug! Ich kann lesen. Da steht: Brot, Milch, Äpfel, Eier, Seife..."

"... aber ich komme mit. Eine Reise mit dir ist sicher lustig."

Abb. 15: Eine inhaltlich interessante Geschichte mit geringen lesetechnischen Anforderungen:

LIX 4,2; 200 Wörter auf 28 Seiten; 6 Wörter pro Textseite; durchschnittliche Wortlänge 4,1 Buchstaben; kein Drei- oder Mehrsilber; Wortschwierigkeit 47%; Anteil verschiedener Wörter 55%; durchschnittliche Satzlänge 3,7 Wörter, 7% mit Nebensätzen; keine Passiv-Konstruktionen und nur eine Substantivierung.

Regenbogen-Lesekiste-II: Ocker (Stufe 6)

Auf der Wortebene und im Gesamtumfang entspricht das Heft dem BRELIX-Niveau 1-2, die Schriftgröße, der Textumfang pro Seite und der Satzlänge/ -komplexität entsprechen dagegen eher dem Niveau 4-6.

Hanna fährt nach Berlin

Hanna. Mama. Papa. Nina. Marie. Tim. [mit Abb.]

Hanna fährt zu Papa nach Berlin. Mama fährt nicht mit. Hannas Eltern sind geschieden. Hanna ist traurig, wenn sie an die Scheidung denkt. Hanna liebt Mama. Hanna liebt Papa. Warum lieben sich Mama und Papa nicht mehr?

Hanna denkt nach. Da kommt der Schaffner. „Reist du ganz allein?“, fragt er erstaunt. „Wie alt bist du denn?“ „Zehn“, sagt Hanna. Ich fahre schon seit zwei Jahren allein mit dem Zug.“

In Berlin wartet Papa schon. Hanna ist gerne bei Papa. Leider gibt es in Berlin nicht nur Papa. Es gibt auch Nina, Marie und Tim.

Nina ist Papas neue Frau. Marie ist ihr Kind. Marie ist acht Jahre alt. Ihr Papa wohnt in Hamburg. Tim ist erst ein Jahr alt. Er ist das Kind von Papa und Nina.

Hanna mag Tim. Aber sie streitet sich oft mit Marie. Marie will nicht, dass Hanna mit Tim spielt. Sie sagt: „Du weißt nicht, wie man mit einem Baby spielt.“

Papa, Hanna und Marie wollen heute in den Zoo gehen. Aber es regnet zu sehr. Hanna und Marie streiten beim Spielen. „Geht doch ins Kino“, schlägt Papa vor. „Hier habt ihr Geld für Karten.“

Hanna kauft die Karten. Es bleibt noch Geld für eine Tüte Popcorn übrig. „Süß oder salzig?“, fragt die Verkäuferin. „Salzig“, sagt Hanna. „Süß“, sagt Marie. „Von mir aus süß“. Hanna gibt nach.

Der Film ist zu Ende. Vor dem Kino sieht Marie ihre Freundin. „Hallo Gül“, ruft Marie. „Kommst du noch zu mir nach Hause?“ „Klar“, sagt Gül. Die beiden laufen los. „Auch gut“, denkt Hanna. Sie geht extra langsam hinter den Mädchen her.

Auf einmal sieht Hanna zwei große Jungen bei Marie und Gül. Der eine hält Marie fest. Der andere redet auf sie ein. Sicher wollen die Jungen ihr Handy oder Geld.

Hanna rennt zu den Mädchen. Sie schreit die Jungen an: „Lasst meine Schwester los! Ich habe die Polizei gerufen!“ Sofort laufen die Jungen weg.

„Danke, das war knapp!“ Marie zittert noch. „Hast du wirklich die Polizei angerufen?“

„Nein“, sagt Hanna. „Aber die Jungen haben es geglaubt!“

„Du bist eine tolle Schwester“, sagt Marie.

Abb. 16: Eine psychologisch komplexere Geschichte mit geringen lesetechnischen Anforderungen:

LIX 15,6; Schriftgröße 3,5 mm; 350 Wörter auf 24 Seiten; 25 Wörter pro Textseite; durchschnittliche Wortlänge 4,4

Buchstaben; 2% Drei- und Mehrsilber; Anteil Wortschwierigkeiten 57%; Anteil verschiedener Wörter 57%;

durchschnittliche Satzlänge 6,0 Wörter, 25% mit Nebensätzen, keine Passiv-Konstruktionen und eine Substantivierung.

Anhang V: Leseversuche von lautierenden Anfänger*innen

Die folgenden Auszüge aus Leseprotokollen der Kinder Tina und Sarah, begleitet von einer Versuchsleiterin VL (aus: Scheerer-Neumann 1995, 54f.) verdeutlichen die Strategien von Anfänger*innen und ihre Schwierigkeiten am Beispiel von Seiten aus dem in Abb. 4 vorgestellten Text von „Mona und ihr Pony“ (Stufe 2 der Regenbogen-Lesekiste):




Tina
Da:s Pony m:g Ha: Ha: Ha:ll
(VL: das ist ein ›f‹)
Hallf
(VL: nein kein ›l‹)
Hall Hall Haf-ferr

Sarah
Das Pony mag Ho: Ha:o:-fe:r (hä?)
Hao:fe:r
(VL: das ist ein ›a‹ nach dem ›h‹)
Ha:fe:r

Das Pony mag Hafer.

Abbildung 1a



Tina
Hao Haf Hao e:n ma: ma:g es a:uch
(x)
(VL: aber was mag es? guckst Du noch mal?)
Äpfel, es mag Äpfel

Sarah
Ha: Hafe:r Ho:ne:n Ho:se:n Ho:se:n
mag he: es auch (x)

Hosen mag es auch.

Abbildung 1b



Tina
Mona ha-ol ho
(VL: das ist ein ›l‹)
ha-olt ha-olt?
(VL: ein ›h‹ und dann ein ›o‹)
hao
(VL: das <h> (zeigt) ist nur ein ›h‹ und <h> und <o> sind zusammen ›ho‹)
ho:: ho:lt

Sarah
de:n Sattel/Mona ha: hao ho::t holt
Sa: Sa:täl Sattel

Mona holt den Sattel.

Abbildung 1c